Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8270683
Centre d'intérêt: 270

Commission des écoles catholiques de Montréal (Québec) Groupe de travail sur les milieux socio-économiquement faibles.

Analyse critique de l'Opération Renouveau. 3. Etude des programmes / par le Groupe de travail sur les milieux socio-économiquement faibles. -- Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal, Service des études, Division des services spéciaux, 1975.
575 p. en pag. multiple ; 28 cm.

Bibliographie à la fin du v.

Cote Dewey: 371.967'09714/C734a Cote LC: LC/4094.3/.M

Descripteur(s): *Milieu défavorisé *Programme *Evaluation de programmes *Objectifs d'éducation *Education spéciale *Démocratisation de l'enseignement *Préscolaire (Niveau) *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Renouveau (Opération)

Identificateur(s) de sujet: *Education compensatoire

L'Opération Renouveau, lancée par la Commission des écoles catholiques de Montréal en 1970, visait à donner aux enfants de milieux socio-économiquement faibles la même chance de profiter du système d'éducation qu'aux enfants d'autres milieux. L'analyse critique de cette opération vise à dégager les facteurs susceptibles d'avoir favorisé ou nui à la réalisation des objectifs poursuivis par chacun des programmes qui la constituent, en vue de proposer des changements au niveau des méthodes comme à celui des objectifs poursuivis. L'analyse a été entreprise en 1972, puis complétée par un groupe de travail en 1975.

La méthode employée peut être résumée ainsi: Pour chacun des programmes de l'Opération Renouveau, on a: 1. précisé les objectifs, en distinguant les objectifs globaux (les politiques de l'Opération) et les objectifs particuliers (objectifs de réalisation et objectifs d'efficacité); 2. décrit les modalités d'implantation (historique, traduction du programme en fonction des régions administratives); 3. dressé l'analyse critique en regard des objectifs poursuivis; 4. formulé des recommandations.

Les programmes qui ont fait l'objet de cette étude détaillée sont les suivants: le supplément alimentaire à l'école, le programme de santé, le jumelage d'école, les classes de maternelle quatre ans et cinq ans, l'orthopédagogie, les visites éducatives et les classes de plein air, le réaménagement des locaux, l'addition de matériel, la petite caisse, l'addition de personnel enseignant, le perfectionnement, les services d'aide aux étudiants, l'orthophonie-audiologie, la psychologie, la psychoéducation, le service social, la relation famille-école, la recherche et l'évaluation, enfin les projets spéciaux.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063
Notice(s) connexe(s): 8270681, 8270682
Financement: Bénéficiaire - CECM
Organisme(s) source(s) - MEQ - DGEES
Programme(s) de subvention - PARC
Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8270683

Analyse critique de l'Opération Renouveau

3 Étude des programmes

par le Groupe de travail sur les milieux socio-économiquement faibles

Division des services spéciaux
Commission des écoles catholiques de Montréal
Mai 1975

E D U Q 827683

Analyse critique de l'Opération Renouveau

3 Étude des programmes

par le Groupe de travail sur les milieux socio-économiquement faibles

Division des services spéciaux
Commission des écoles catholiques de Montréal
Mai 1975

TABLE DES MATIERES

PROGRAMMES CHERCHANT A REPONDRE A DES BESOINS VITAUX DES ENFANTS

- SUPPLEMENT ALIMENTAIRE
- SANTE
- JUMELAGE D'ECOLE

PROGRAMMES DE TYPE PEDAGOGIQUE

- MATERNELLES 4 ANS
- MATERNELLES 5 ANS PLEIN TEMPS
- ORTHOPEDAGOGIE
- VISITES EDUCATIVES ET CLASSES PLEIN-AIR

MESURES ADMINISTRATIVES

- REAMENAGEMENT DES LOCAUX
- ADDITION DE MATERIEL
- PETITE CAISSE

PERSONNEL

- ADDITION DE PERSONNEL ENSEIGNANT
- PERFECTIONNEMENT
- SERVICES D'AIDE AUX ETUDIANTS
- ORTHOPHONIE - AUDIOLOGIE
- PSYCHOLOGIE
- PSYCHOEDUCATION
- SERVICE SOCIAL

ACTION DANS LE MILIEU

- RELATION FAMILLE-ECOLE

RECHERCHE

- RECHERCHE ET EVALUATION

PROJETS

- PROJETS SPECIAUX

HISTORIQUE

- HISTORIQUE -

Avant 1970, la C.E.C.M. s'occupait déjà de l'éducation des enfants en milieux socio-économiquement faibles. Sa préoccupation, d'ordre pédagogique, était de répondre aux besoins individuels des élèves en créant tout un réseau de classes dites spéciales selon les sous-catégories d'enfants qui ne profitaient pas du système scolaire régulier. Avant l'Opération Renouveau, l'on retrouve une concentration de ces classes dans les zones socio-économiquement faibles.

Depuis une dizaine d'années, le problème de l'éducation des enfants en milieux pauvres est devenu une préoccupation majeure dans la société nord-américaine. Des sommes fabuleuses ont été investies pour permettre aux enfants de ces milieux de profiter davantage du système d'éducation et d'amoindrir ainsi les inégalités sociales et culturelles que l'on constatait.

Ce large mouvement dans le monde de l'éducation a eu des répercussions au Québec. Des études sociologiques ont mis à jour la misère économique, sociale et culturelle d'une bonne partie de la population montréalaise. La pauvreté se rencontre, d'une génération à l'autre, au sein des mêmes quartiers. Il semble exister un lien étroit entre la pauvreté et

l'incapacité de profiter pleinement du système d'éducation offert aux enfants pauvres.

La lutte à la pauvreté devient le modèle d'action d'un groupe de professionnels des sciences humaines qui décident de s'attaquer au problème des inégalités sociales. En 1966, un Programme d'action sociale et scolaire (P.A.S.S.) se dessine au sein d'un quartier; la C.E.C.M. apporte sa contribution au projet* en nommant un représentant au P.A.S.S. et en favorisant l'expérience de l'implantation de toute une série de mesures nouvelles à l'école Olier, choisie pour faire partie du projet. Cette participation pousse à cerner de plus près les problèmes reliés à l'éducation des enfants des autres zones grises.

En 1967-68, la C.E.C.M. confie à son représentant au P.A.S.S. la responsabilité des initiatives en milieux défavosés. Cette personne réalise très tôt, en continuant à suivre le cheminement du projet P.A.S.S. que le milieu scolaire n'est pas suffisamment éveillé aux problèmes soulevés par l'éducation des enfants en milieux pauvres. C'est à partir de ce

* Projet auquel ont contribué les organismes suivants: Conseil des Oeuvres, P.R.S.U., Service de santé de la ville de Montréal, S.S.A.F., C.E.C.M.

moment que commence une véritable campagne de sensibilisation à cette question. Des "cours sur les milieux défavorisés" s'organisent à l'intention de soixante professeurs.

Le responsable organise et anime une table ronde sur "l'éducation en milieux défavorisés" au Congrès du Conseil du Québec de l'Enfance exceptionnelle (C.Q.E.E.). Il multiplie ses présences auprès des principaux, professeurs et parents des écoles où les services de l'orthopédagogie sont donnés; il collabore avec l'O.N.F. pour le film "L'école des autres"; il produit un premier document "Essai de classification des écoles de la C.E.C.M. selon le degré de désavantage", qui sera à l'origine de travaux plus élaborés les années suivantes. Du personnel de l'école Olier se rend à Toronto pour voir comment on essaie de répondre aux besoins de l'éducation des enfants de milieux socio-économiques faibles. Le responsable multiplie ses efforts et ses démarches pendant encore un an et demi. "Nous croyons, dit-il, dans le rapport annuel de ses activités en 1968-69, de notre devoir de continuer à faire connaître au plus grand nombre les dimensions du problème." Toutes les expériences nouvelles qui originent tant à l'intérieur de la C.E.C.M. comme le "projet Olier" que celles qui prennent naissance au sein d'organismes communautaires comme les projets Ste-Catherine, l'Heure des petits, le dépistage visuel par la Faculté d'Optométrie de l'Université de Montréal, sont encouragées et suivies

de près par la C.E.C.M. C'est au cours de cette période, que les bureaux de la Division sont inondés de documents d'information et de sensibilisation sur les problèmes de l'école en milieu pauvre. Des relations se créent avec l'Université du Québec pour l'organisation de cours sur les milieux défavorisés à l'intention des futurs maîtres. Une infrastructure se met graduellement en place qui rejoindra éventuellement les services de la C.E.C.M. et les organismes extérieurs.

Suite aux expériences de sa participation au Projet d'Action Sociale et Scolaire, la Commission, en janvier 1970, adoptait "Les politiques de la C.E.C.M. en milieux défavorisés". Elle acceptait au même moment des recommandations qui entre autres, faisaient du problème de l'école en milieux défavorisés une question prioritaire à la Commission. Elle acceptait aussi de rejoindre, par un ensemble coordonné de mesures intensives, une quarantaine "d'écoles désignées", selon un plan de cinq années. L'Opération Renouveau naissait.

Le premier budget de l'Opération Renouveau au montant de $679,000.00 (incluant une somme de $50,000.00 pour des projets à développer dans le secteur anglais au cours de l'année) prévoyait, pour l'année scolaire 1970-71, l'implantation de mesures dans huit écoles désignées.

Ce type de mesures comprenait la création de pré-maternelles, l'addition de personnel enseignant, l'accroissement des services parapédagogiques, l'ajout de matériel didactique, l'amélioration de l'aménagement et de l'équipement.

D'autres écoles choisies pour faire éventuellement partie de l'Opération Renouveau devaient, au cours de cette première année, profiter de mesures de soutien destinées à satisfaire des besoins de rattrapage surtout aux plans de l'équipement et de l'aménagement. Par ailleurs, l'ensemble des écoles défavorisées devaient bénéficier de mesures universelles touchant aux questions de recherche, cours, documentation.

En avril 1970, la C.E.C.M. décide que le colloque annuel portera sur "l'Education en milieux défavorisés". Ce colloque est un lieu privilégié de rencontres de tous les principaux organismes intéressés à cette question. A cette occasion, il s'est fait une réflexion importante qui dépassait l'école et qui mettait en évidence l'impérieuse nécessité d'une concertation de plusieurs organismes pour une réponse adéquate aux besoins des milieux pauvres. Le colloque donna naissance à un document de base "L'éducation en milieux défavorisés". Ce document permettra une réflexion sérieuse aux organismes désireux d'entreprendre une action dans les milieux socio-économiquement faibles.

Le responsable des initiatives en milieux défavorisés signale dans son rapport annuel 1969-70, que la C.E.C.M. a posé des gestes importants. En s'engageant résolument dans une action à long terme face au problème de l'école en milieu pauvre, elle prend le leadership d'un renouveau qui doit devenir la préoccupation de la société toute entière."

Dans la phase I de l'Opération Renouveau, en 1970-71, des organismes extérieurs ajoutent leur contribution à celle de la C.E.C.M.

Soulignons tout d'abord l'apport considérable des "services de Santé de la Ville de Montréal". C'est grâce à des collaborations étroites et soutenues entre ces Services et le Bureau médical de la C.E.C.M. que des actions concertées et complémentaires ont pu être possibles. On commencera par faire le bilan de l'état de santé des enfants qui fréquentaient les écoles dans les zones défavorisées. Ce bilan suscita une prise de position énergique des Services de Santé. On décida de placer une infirmière dans chaque école à quatre jours/semaine au lieu d'une demi-journée. On obtint du Collège des Médecins que le médecin visiteur devienne un médecin traitant à l'école. Il fallut faire accepter par chaque parent que ce médecin traite leur enfant à l'école. Des démarches furent entreprises auprès de huit hôpitaux montréalais

pour faire accepter en priorité les enfants référés par un médecin de l'école. Des ententes eurent lieu avec la pharmacie du quartier pour fournir gratuitement les médicaments prescrits par le médecin. Mentionnons d'autre part la contribution du Ministère des Affaires sociales aux programmes de santé par l'apport de subventions pour défrayer le coût des médicaments et le supplément alimentaire distribué aux enfants des écoles désignées. Par ailleurs, les universités apportent une contribution à l'Opération Renouveau: la Faculté d'art dentaire de l'Université de Montréal met de l'avant un programme d'éducation et de prévention; la section de Psychologie scolaire de l'Université de Montréal s'engage dans des recherches sur les problèmes et caractéristiques des enfants de milieux défavorisés; des cours et des stages s'organisent à l'U.Q.A.M. tant pour les étudiants-maîtres que pour des enseignants en exercice.

L'implantation des mesures, au cours de cette première année, a créé un ensemble de conditions pouvant permettre la réalisation du principal objectif d'un changement en profondeur de l'école située en milieu socio-économiquement faible. "Ces transformations, au dire du responsable des initiatives en milieux défavorisés, seront le fruit d'une action soutenue qui nécessite l'engagement des enseignants et la participation du milieu."

On fit un premier rapport d'évaluation "Bilan des activités 1970-71 et orientations futures de l'Opération Renouveau" dans lequel on présente d'une part les aspects positifs et négatifs de l'Opération et d'autre part où on regroupe sous quatre aspects les recommandations des personnes qui ont participé à cette première évaluation. Ces recommandations touchaient aux mesures pédagogiques, à l'animation du milieu scolaire, à la participation des parents et à celle des autres organismes du milieu.

Le budget accordé à l'Opération Renouveau pour l'année 1971-72 est de $998,050. Il permet une extension des mesures intensives de huit à dix-sept écoles, dont deux sont anglophones. De plus, on offre un programme de mesures de soutien à onze écoles. On maintient les autres mesures qui permettent au personnel enseignant d'être encore plus sensibilisé aux objectifs de l'Opération Renouveau.

On a éprouvé le besoin, devant les nombreuses demandes des écoles pour des équipements de base en arts plastiques, musique, éducation physique et bibliothèques, de demander aux bureaux spécialisés de la C.E.C.M. de fournir un guide d'équipement qui permettrait aux responsables de mieux juger du rattrapage qu'il y avait à faire dans les écoles et d'accepter les demandes selon un rationnel de distribution.

De plus en plus, les écoles ont cru que le guide était un cahier de normes, ce qui a amené une certaine uniformisation des mesures.

C'est au cours de cette même année que le besoin de coordination apparut assez clairement entre les responsables de l'Opération Renouveau à la C.E.C.M. et les responsables de son déroulement dans les régions. On devait s'accorder aux plans des objectifs et des responsabilités respectives. Il y avait nécessité de s'entendre sur l'objet et le contenu des évaluations de l'Opération Renouveau. Pour faciliter la planification et l'implantation de l'Opération Renouveau on mit sur pied le "Comité de coordination interne" formé de représentants de la Division des Services spéciaux et des directeurs des études des régions. Devant l'expansion rapide que prenait déjà l'Opération Renouveau, les responsables ont jugé nécessaire de reviser l'instrument de travail qui avait servi au choix des écoles désignées et ont confié ce travail à un chercheur qui a produit le document "Profil socio-pédagogique des élèves". Pour donner suite à l'une des recommandations du bilan 1970-71, on fit une recherche sur le problème de la lecture qui visait à créer un instrument de diagnostic et de correction de la lecture. Parallèlement à cela, des chercheurs étaient affectés à l'étude du problème "langage" en vue d'élaborer un programme qui devait être appliqué en maternelle.

L'évaluation des effets de l'Opération Renouveau préoccupait les responsables. Le Bureau de psychologie de la C.E.C.M. apporta sa contribution en s'intéressant à "L'étude des caractéristiques de l'enfant de milieu défavorisé âgé de 4 à 5 ans". On engagea un sociologue qui eut comme première tâche d'évaluer l'ensemble de l'Opération Renouveau. Il publia un premier texte "Opération Renouveau 1971-72: vers une évaluation objective" où l'on peut retrouver la démarche et la réflexion de l'évaluateur.

Nous référons à nouveau au rapport annuel 1971-72 de la Division des Services spéciaux pour avoir une idée des préoccupation des responsables concernant l'état des questions relatives à l'Opération Renouveau:

- Il apparaît de plus en plus clairement que les stratégies d'implantation doivent originer du milieu pour obtenir l'engagement des personnes.
- Pour ce faire, il faut avoir une "procédure d'implantation qui favorise cette participation et cet engagement".
- Il faut améliorer la qualité de l'information transmise aux parents via l'école.
- Le leadership du principal ressort comme facteur déterminant de l'évolution plus ou moins rapide du projet dans les écoles.

- On souhaite une intégration de l'ensemble des objectifs régionaux.
- On se rend compte de plus en plus que toute action en milieu scolaire ne peut avoir que des effets passagers s'il n'y a pas de geste posé dans d'autres secteurs vitaux quand on souhaite un changement social.

En 1972-73, le budget accordé est $1,410,000. Neuf écoles, dont une anglaise, s'ajoutant aux dix-sept déjà desservies. De plus, il y a une amorce dans quelques écoles de la région III non encore touchée par l'Opération Renouveau. Le choix des écoles se fait à partir des résultats de l'étude "Profil socio-pédagogique des élèves" qui s'intitule maintenant "Handicaps socio-pédagogiques des clientèles de la C.E.C.M.". Les responsables essaient de plus en plus de soustraire les écoles d'une certaine normalisation pour en arriver à une répartition des ressources qui tienne compte du nombre d'élèves dans chaque école et du degré de désavantage relatif de chacune. Cette pondération permet alors d'apporter une aide accrue aux écoles les plus défavorisées.

L'évaluation est une préoccupation constante. Le sociologue engagé à cette fin l'année précédente accorde toute son attention à la création d'une grille d'analyse, à la redéfinition plus opérationnelle des objectifs de chacun

des programmes, à l'analyse de l'Opération Renouveau comme un ensemble de facteurs interreliés et à la cueillette plus systématique de l'information pour fin d'évaluation. Une psychologue en recherche publie "Evaluation du Projet Opération Renouveau" qui constitue une première ébauche de systématisation de la recherche ayant trait à l'évaluation de l'Opération Renouveau. D'autre part, un autre chercheur est affecté à "L'évaluation du développement d'enfants défavorisés d'âge préscolaire et d'apport de la maternelle "4 ans" (DEDAPAM). C'est également pour fins d'évaluation qu'il y eut des journées d'études avec vingt-sept (27) principaux des écoles désignées, une session de trois jours des membres du Comité de coordination interne et un sondage auprès des enseignants supplémentaires afin de mieux connaître leur perception de l'efficacité de l'Opération Renouveau.

Au cours de l'année 1972-73, on se pose donc beaucoup de questions à la C.E.C.M. sur la valeur des programmes pour venir en aide aux enfants des écoles de milieux défavorisés. Par ailleurs, ce qui se fait ici a des effets d'entraînement. Le ministère de l'Education crée un conseil provisoire de coordination scolaire de l'Ile de Montréal (COCSIM) en vue de favoriser la concertation des commissions scolaires locales dans certains domaines précis d'activités.

Un comité de travail se constitue pour étudier le problème de "L'enfance inadaptée et les milieux défavorisés." Des représentants de la C.E.C.M. font partie de ce comité de travail. Des travaux de ce comité ressortent des recommandations que l'on retrouve dans les politiques du Conseil scolaire de l'Ile sur les milieux défavorisés: "Que l'organisme central de coordination prévoie une stratégie de changement qui favorise l'implication des forces vives du milieu, des parents, du personnel des écoles et encourage l'initiative et l'exploration de pistes nouvelles, y compris l'utilisation communautaire des écoles". "Qu'une recherche soit faite sur les zones défavorisées de l'Ile de Montréal." D'autre part, le Ministère des Affaires sociales reconnaît la C.E.C.M. "institution d'assistance publique aux fins d'un programme spécial de prévention en milieux défavorisés" et l'assure de la permanence d'un octroi qui permet d'envisager la poursuite du programme "surplus alimentaire" pour les autres phases de l'Opération Renouveau.

En 1973-74, un budget de $1,402,503. est présenté et accepté. Onze écoles, dont trois anglaises, s'ajoutent aux vingt-six qui profitent déjà de mesures intensives.

C'est au cours de cette année que se dessine un tournant important de l'Opération Renouveau. On demande au

personnel des écoles ce qu'il veut comme mesures. Fort d'une expérience de trois années, le personnel peut juger de l'efficacité des mesures déjà mises en place et peut décider de la nécessité ou non de les continuer. L'effort se fait donc dans le sens d'une décentralisation des décisions et d'une différentiation des écoles, ce qui est parfaitement conforme au désir de plus en plus évident des écoles d'en arriver à donner une couleur locale au type d'aide qu'elles veulent apporter aux enfants de leur milieu. Les normes sont loin de vouloir se cristalliser. D'autre part, pour une première fois, on offre un budget spécial aux écoles qui veulent répondre à des besoins particuliers; ce qui amène une participation et un engagement plus grand du personnel des écoles dans l'élaboration, la réalisation et l'évaluation de projets spéciaux. Ceci a été l'occasion d'un enthousiasme renouvelé, un tournant qui a influencé les orientation futures de l'Opération Renouveau. Les "projets spéciaux" ont permis aux responsables d'élaborer une nouvelle stratégie d'intervention.

Depuis le début de l'Opération Renouveau, les expériences et le vécu à l'élémentaire ne manquent pas d'avoir des répercussions au niveau du secondaire. Sans mettre en doute la nécessité des interventions auprès des enfants le plus jeune possible, on réalise que les nombreux problèmes du secondaire en milieux défavorisés ne peuvent se régler sans l'apport de mesures additionnelles. Les études relatives

au phénomène de l'abandon prématuré des études et l'essai de classification des écoles secondaires donnent une justification aux revendications des écoles secondaires situées dans les zones défavorisées. Certaines d'entre elles présentent des demandes précises. Les responsables ne veulent pas répondre à des demandes isolées avant d'avoir pu cerner de plus près les caractéristiques des problèmes du secondaire et d'avoir établi un début de politiques d'intervention pour ce niveau.

Au plan de l'évaluation, il y eut au cours de l'année les publications suivantes "Liste des variables impliquées dans les définitions des programmes de l'Opération Renouveau", "Description graphique de l'Opération Renouveau comme système et (éléments d'analyse critique)", "Inventaire des expériences du personnel enseignant supplémentaire de l'Opération Renouveau en 1972-73".

Le plan quinquennal se termine au cours de l'année 1974-75. Le budget atteint près de $2,000,000. Quarante-trois écoles, dont huit anglaises, sont maintenant couvertes par l'Opération Renouveau. Les projets sont élaborés par des équipes locales composées de membres de la direction de l'école, de professeurs et quelquefois de parents. Les fonds continuent à être distribués en tenant compte du nombre d'enfants par école et du degré de désavantage de chacun des milieux. Il

y a remise au niveau des écoles et des régions des responsabilités de la planification, du choix des programmes et de l'évaluation des résultats atteints.

Au cours de cette année, les régions II et III ont décidé de s'adjoindre des animateurs de l'Opération Renouveau qui travaillent avec les directions à réaliser leurs objectifs. Deux responsables ont été nommés à la Division des Services spéciaux. Ils exercent un rôle de leadership et de coordination pour tout ce qui touche à l'Opération Renouveau. Ils sont présents aux écoles lorsque ceci s'avère nécessaire et sont au carrefour, au niveau de la C.E.C.M., de toutes les décisions relatives aux politiques, aux objectifs, aux programmes et aux évaluations.

Une première exploration des problèmes du secondaire en milieux défavorisés a été lancée au cours de cette année. Des projets "recherche-action" permettront d'élaborer des politiques pour ce niveau.

Au départ, la C.E.C.M. se proposait une action de cinq ans en milieux défavorisés. Les responsables, avant de retourner à la Commission, se devaient de faire une évaluation de l'Opération Renouveau. Un groupe de travail composé de huit personnes a été formé à cet effet. On s'est vite rendu compte qu'une véritable évaluation ne peut se faire sans qu'il y ait

eu au départ une prévision d'instrumentation pour la faire. Le groupe se donna alors pour mandat de faire une analyse critique de l'Opération Renouveau dans le but de contribuer, si nécessaire, à une formulation de nouvelles politiques tant pour l'élémentaire que le secondaire et peut-être même de contribuer à une nouvelle orientation pour les années à venir.

A l'origine du "projet "Opération Renouveau" la C.E.C.M. était seule à élaborer des politiques en milieux défavorisés. Si ce bilan doit servir à un nouveau départ, il faut maintenant compter sur les politiques du Conseil scolaire de l'Ile et sur les intentions du Ministère de l'Education d'élaborer les siennes avant l'élaboration de nouvelles politiques pour la C.E.C.M.

SUPPLEMENT ALIMENTAIRE

1. Définition des objectifs

1.1. Objectif global

Trouver un minimum de réponses aux besoins vitaux des enfants: nourriture, vêtements, etc., ...

(...) L'enfant qui n'a pas reçu un minimum de nourriture ne pourra pas profiter des autres mesures que nous pourrions offrir.

(Politiques de la C.E.C.M. en milieux défavorisés.)

1.2. Objectifs particuliers

1.2.1. Objectifs de réalisation

1.2.1.1. Fournir une collation quotidienne à chaque enfant fréquentant une école élémentaire désignée.

1.2.1.2. Implanter des programmes d'information en nutrition.

1.2.2. Objectifs d'efficacité

1.2.2.1. Améliorer l'état de santé des enfants.

1.2.2.2. Améliorer l'attention en classe et le rendement scolaire.

1.2.2.3. Réduire le taux d'absentéisme.

1.2.2.4. Améliorer les habitudes alimentaires des enfants en leur faisant connaître certains aliments sains et nourrissants et développer chez eux l'habitude de les consommer.

1.2.2.5. Améliorer les habitudes alimentaires de la famille par l'intermédiaire des enfants.

2. MODALITES

2.1. Historique

2.1.1. L'obligation de voir aux besoins vitaux des élèves en milieux défavorisés fut soulignée dans un document ayant pour titre: "L'école en milieu défavorisé" (par M. Claude Hébert, 1969, p. 24).

Au mois d'août 1970, la Division des Services Spéciaux demandait au Bureau de la Nutrition de présenter un rapport quant à sa conception d'un projet de supplément alimentaire aux écoles désignées en milieux défavorisés.

En janvier 1971,on annonçait au Bureau de la Nutrition que le projet était accepté tel que proposé.

Le 2 février 1971 commençait la distribution d'une collation quotidienne à tous les enfants des écoles désignées (8 écoles).

2.1.2. Conditions d'implantation du programme

Le Bureau de la Nutrition a planifié toutes les modalités d'application du programme.

Dans l'établissement du choix des menus,il a dû tenir compte des besoins nutritionnels et de diverses contraintes.

En effet, il fallait choisir des aliments sains mais qui seraient à la fois appréciés et faciles

à consommer par les enfants, faciles à recevoir, à conserver et à distribuer (compte tenu de l'équipement et du personnel disponibles dans les écoles).

Les spécifications des aliments furent précisées aux fournisseurs concernant

- la qualité et la ration
- la nature et la qualité de l'empaquetage
- les modalités de livraison.

Les écoles furent informées au sujet du menu prévu et de la valeur nutritive de chaque aliment; du mode de réception, de contrôle et d'entreposage des denrées; du mode de distribution des produits aux élèves ainsi que de la façon de disposer des rebuts.

Le service de l'entretien a collaboré au plan des services d'entretien ménager de l'école et des installations nécessaires à la conservation des aliments.

Le service du matériel a assuré le transport des équipements requis.

D'autre part,

le Bureau médical a souhaité la distribution de comprimés vitaminés et a effectué les recherches pour trouver des comprimés à saveur agréable qui seraient distribués quotidiennement.

2.2. Bilan de ce qui a été fait

2.2.1. La collation

La collation était servie tous les jours à tous les enfants de niveau pré-scolaire et élémentaire des écoles désignées malgré un certain nombre de contraintes (tempêtes - arrêts de travail, etc., ...).

En 1974-75 près de 20,000 enfants étaient touchés par ce programme (Cf. tableau I, Annexe I).

Lorsqu'il y avait des surplus de collation du matin, ils étaient distribués aux enfants, à la discrétion de l'école. Depuis 1971-72 une vérification périodique des inscriptions dans chacune des écoles est effectuée par le

Bureau de la Nutrition en vue d'ajuster les commandes quotidiennes.

En 1971-72, le service n'ayant commencé qu'en décembre à cause du retard à recevoir l'acceptation du Ministère des Affaires sociales, les surplus budgétaires ont servi à expérimenter une deuxième collation.

Quant à la distribution de comprimés vitaminés, après 1 an et demi (soit après juin 1972) cette pratique fut abandonnée; les aliments de la collation, consommés quotidiennement, s'avérant suffisants.

Les menus étaient revisés chaque année en fonction de la valeur nutritive des aliments, des réactions des enfants et des conditions physiques des lieux (Cf. Menus, Annexe II).

A cet effet, depuis la fin de la 2e année d'application, on a distribué aux professeurs et à la direction un questionnaire-sondage sur le programme de l'année.

Par la même occasion, le personnel de l'école était invité à transmettre au Bureau de la nutrition la façon dont le programme était accueilli par les enfants.

Tous les commentaires alors formulés étaient pris en considération.

2.2.2. Programme d'éducation en nutrition

Le second objectif de réalisation: "Implanter des programmes d'information en nutrition" souligne l'importance qu'accordait le Bureau à la question "Information".

Le Bureau de la nutrition a donc essayé de déterminer les besoins réels du milieu par des rencontres avec les élèves, le personnel de l'école, les parents et le personnel des Services d'aide aux étudiants.

Des projets particuliers ont été expérimentés dans certaines écoles (Cf. Annexe III).

En 1972-73, le Bureau de la nutrition possédait les éléments pour préparer un programme d'éducation alimentaire structuré.

Il a collaboré à la préparation d'un programme en nutrition à l'intention des parents, programme dispensé par le Service d'Education des Adultes, pensé à l'automne 1974.

En 1973-74, le Bureau de la nutrition a préparé en collaboration avec des diététistes du ministère des Affaires sociales un Programme d'éducation en nutrition destiné aux enfants de niveau maternelle. Cependant, son application a été restreinte, faute de personnel libéré exclusivement pour cette fin.

En 1974-75, un poste de diététiste a été créé pour développer et implanter ce programme.

3. ELEMENTS D'ANALYSE CRITIQUE

3.1. La collation

Il n'y a jamais eu d'évaluation scientifique de cette mesure. En effet, comme on l'a déjà mentionné, c'est un sondage d'opinions qui permettait annuellement au Bureau de la nutrition d'orienter son action.

La collation avait pour objectifs:

3.1.1. Améliorer l'état de santé des enfants

Concernant cet objectif, on ne dispose d'aucun moyen pour vérifier dans quelle mesure il fut atteint. Cependant,il faut reconnaître que la collation a certes aidé physiquement les enfants qui ne déjeunaient pas et même les autres.

3.1.2. Améliorer l'attention en classe et le rendement scolaire

Les rapports du Bureau de la nutrition, suite a aux questionnaires-sondages annuels, indiquent que l'attention en classe semble améliorée par cette mesure; que les élèves sont plus joyeux,

plus épanouis, plus énergiques pour terminer l'avant-midi.

N.B. Une enquête menée en 1971-73 révélait que 30% de ces élèves ne déjeunaient pas. Comme la collation est distribuée assez tôt au cours de l'avant-midi, cette mesure peut favoriser une meilleure attention en classe.

3.1.3. Réduire le taux d'absentéisme

Jusqu'en 1973-74, les rapports du Bureau de la nutrition indiquaient que la collation contribuait à réduire le taux d'absentéisme.

En 1973-74, les avis semblaient beaucoup plus partagés à ce sujet, peut-être parce que les élèves s'étaient habitués à cette mesure.

3.1.4. Améliorer les habitudes alimentaires des enfants

En 1971-73, une enquête auprès de 188 élèves de la maternelle, effectuée par les infirmières des 19 écoles désignées, révèle que les enfants informent leurs parents au sujet des aliments offerts à la collation et que 25% leur demandent d'acheter ces aliments.

Cependant les infirmières signalaient, au Bureau de la nutrition, qu'à leur avis on servait alors trop de pains et de gâteaux.

En 1973-74, le Bureau de la nutrition affirmait qu'il fallait concentrer le menu vers des articles protidiques (la plupart des enfants consomment suffisamment de calories à la maison.)

L'enquête nationale "Nutrition Canada" précise, à ce sujet, que les habitudes alimentaires sont mauvaises. Or c'est au moment de l'enfance qu'elles s'acquièrent et par conséquent, c'est à cette période qu'il convient d'appliquer une telle mesure éducative.

Puisque les mauvaises habitudes alimentaires proviennent généralement de l'ignorance, il s'avère qu'en fournissant aux enfants l'occasion de connaître de bons aliments, ils peuvent en adopter certains, et ainsi, on influence leurs habitudes alimentaires.

Voir en annexe les tableaux sur la valeur nutritive des aliments (annexe IV).

3.2. Programme d'éducation

Depuis le début de l'application de cette mesure, on constate le souci d'éduquer les jeunes à une saine alimentation, tout en leur distribuant la collation. Les feuillets distribués par le Bureau de la nutrition, sur la valeur nutritive des aliments, le confirment.

Cependant, on ne peut pas reconnaître qu'il s'agit dans ce cas d'un véritable programme d'éducation.

Toutefois, la nomination, cette année, d'une diététiste affectée à plein temps, à cette tâche, démontre l'importance que le Bureau de la nutrition accorde à ce programme d'éducation. On peut désormais envisager que, profitant des initiatives des écoles dans ce domaine, puis connaissant mieux les besoins des enfants et des milieux socio-économiquement faibles à ce sujet, cette personne élabore un programme d'éducation alimentaire et assure sa mise en application.

Déjà, on a pu constater les résultats positifs de la collaboration du Service d'éducation des Adultes de la C.E.C.M. et du Service de Santé, à des tâches d'éducation alimentaire, et on considère la nécessité de maintenir, voire même d'intensifier ce type de contribution.

ANNEXE I

TABLEAU I

Description du programme de supplément alimentaire en termes de nombre d'enfants touchés, de coûts impliqués et de valeur nutritive des aliments offerts

Année	Nombre de jours	Nombre d'élèves	Prix/jour élève	Montant total	Quantité protides
70-71	2 fév. - 19 juin (100 j)	4,394	.16	70,304	10.6gm
71-72	6 déc. - 16 juin (132 j)	10,080	.141	187,608.96	11.8gm
72-73	25 sept. - 15 juin (164 j)	14,620	.1439	345,026.15	9.4gm
73-74	24 sept. - 14 juin (165 j)	18,416	.1575	478,585.80	11.15gm
74-75	7 oct. - 1 avril (165 j)	19,474	.16545	330,381.43	10.3gm

ANNEXE II

Bureau de la Nutrition

MENU

Liste des articles offerts:

SEMAINE I

Lundi:	Biscuit au beurre d'arachides	Muffins (2) aux raisins)
Mardi:	Pouding "Tout'Suite"	Sand. au beurre d'arachide (pain croûté)
Mercredi:	Sandwich au fromage (p. crouté)	Pomme
Jeudi:	Banane	Sandwich au fromage (pain croûté)
Vendredi:	Danoise aux fraises	Carré au riz croustillant

N.B. Les écoles de la région I recevront le menu de la semaine I et la semaine suivante, le menu de la semaine II.
Les écoles de la région II recevront d'abord le menu de la semaine II et la semaine suivante, le menu de la semaine I.

****

15 juillet 1971

Bureau de la Nutrition

MENU QUOTIDIEN

"Semaine I"

Lundi:	Croque nature
Mardi:	Banane
Mercredi:	Sandwich au beurre d'arachides
Jeudi:	Fromage "Brick" et rôties melba
Vendredi:	Muffin au son et raisins

"Semaine II"

Lundi:	Lait gélifié (pas de lait distribué cette journée)
Mardi:	Pomme
Mercredi:	Biscuit à la farine d'avoine
Jeudi:	Sandwich aux oeufs
Vendredi:	Fromage "Velveeta" et biscuits soda

Légende: 5 aliments protidiques

6 nouveaux aliments

****

6 septembre 1974

ANNEXE III

QUELQUES PROJETS D'ECOLES

1971-72

Ecole St-Charles

1. Population touchée: élèves de 6e année de l'école.

   Stratégie: dégustation de fruits et de légumes.

2. Population touchée: tous les élèves de l'école.

   Stratégie: l'infirmière demande à chaque élève de tenir son journal alimentaire.

   Constat: mauvaises habitudes alimentaires chez la majorité.

1972-73

Ecole St-Charles

Population touchée: 115 élèves de 4e et 5e années.

Stratégie: programme de 8 semaines à raison d'une période par semaine

(. expérience sur des rats

. album sur les aliments

. enseignement du guide alimentaire canadien

. revue par les élèves de leurs habitudes alimentaires).

Personnes-ressources: 2 internes en diététique du "Montreal Diet Dispensary".

Evaluation: vif intérêt de la part des élèves et des professeurs. Les élèves apportent des fruits plutôt que des chips pour leur collation de l'après-midi.

Ecole Victor-Rousselot

Population touchée: toute l'école

Stratégie: Mise sur pied d'une semaine de la santé en avril.

ANNEXE IV

P R O J E T R E N O U V E A U (1974-75)

VALEUR NUTRITIVE QUOTIDIENNE DU SUPPLEMENT ALIMENTAIRE

MAINE no 1	Cal.	Pro. GM	Lip. GM	Glu. GM	Vit.B mg	Vit.B^2 mg	Niac. mg	Vit.A U I	Vit.C MG	Vit.D U I	Ca mg	Fe mg
Lait 2% - 6 onces	92	6.8	3.8	9.0	0.07	0.33	0.15	342	1.5	65	220.5	0.07
Croque Nature - 1 once (céréale)	136	2.9	6.1	17.4	0.05	0.11	0.45	-	-	-	39.7	0.72
TOTAL	228	9.7	9.9	26.4	0.12	0.44	0.60	342	1.5	65	260.2	0.79
Lait 2% - 6 onces	92	6.8	3.8	9.0	0.07	0.33	0.15	342	1.5	65	220.5	0.07
Banane	88	1.2	0.2	23.0	0.04	0.05	0.7	430	10.0	-	8.0	0.6
TOTAL	180	8.0	4.0	32.0	0.11	0.38	0.85	772	11.5	65	228.5	0.67
Lait 2% - 6 onces	92	6.8	3.8	9.0	0.07	0.33	0.15	342	1.5	65	220.5	0.07
Pain croûté - 2 onces	175	5.4	1.8	33.0	0.17	0.13	1.5	trace	trace	-	26	1.3
Beurre (1 c. à thé)	36	-	4.0	-	-	-	-	169	-	-	1	-
Beurre d'arachides (1 on)	172	7.8	14.2	6.4	0.04	0.02	2.4	-	-	-	22	0.6
TOTAL	475	20.0	23.8	48.4	0.28	0.48	4.05	511	1.5	65	269.5	1.97
Lait 2% - 6 onces	92	6.8	3.8	9.0	0.07	0.33	0.15	342	1.5	65	220.5	0.07
Fromage Brick (1 once)	111	6.7	9.2	0.6	-	0.14	0.03	372	-	-	219.0	0.3
Rôties melba (2)	46	1.2	1.8	6.4	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	249	14.7	14.8	16.0	0.07	0.47	0.18	714	1.5	65	439.5	0.37
Lait 2% - 6 onces	92	6.8	3.8	9.0	0.07	0.33	0.15	342	1.5	65	220.5	0.07
Muffin au son (+raisins) (1)	86	3.0	3.0	14.0	0.07	0.09	1.5	60	-	-	35	1.3
TOTAL	178	9.8	6.8	23.0	0.14	0.42	1.65	402	1.5	65	255.5	1.37
TAL DE LA SEMAINE	1310	62.2	59.3	145.8	0.72	2.19	7.33	2741	17.5	325	1453.2	5.17
YENNE QUOTIDIENNE la semaine	262	12.4	11.9	29.2	0.14	0.43	1.46	548	3.5	65	290.6	1.03

P R O J E T R E N O U V E A U (1974-75)

VALEUR NUTRITIVE QUOTIDIENNE DU SUPPLEMENT ALIMENTAIRE

SEMAINE no 2		Cal.	Pro. GM	Lip. GM	Glu. GM	Vit.B mg	Vit.B2 mg	Niac. mg	Vit.A U I	Vit.C MG	Vit.D U I	Ca mg	Fe mg
LUNDI	Lait gélifié - 4 onces	113	3.3	1.1	25.8	trace	0.16	0.09	trace	0.9	trace	108.0	trac
	TOTAL	113	3.3	1.1	25.8	trace	0.16	0.09	trace	0.9	trace	108.0	trac
MARDI	Lait 2% - 6 onces	92	6.8	3.8	9.0	0.07	0.33	0.15	342	1.5	65	220.5	0.0
	Pomme	44	0.2	0.1	11.0	0.01	0.03	0.2	17	7.0	-	5.0	0.5
	TOTAL	136	7.0	3.9	20.0	0.08	0.36	0.35	359	8.5	65	225.5	0.5
MERCREDI	Lait 2% - 6 onces	92	6.8	3.8	9.0	0.07	0.33	0.15	342	1.5	65	220.5	0.0
	Biscuit farine d'avoine	114	1.6	4.4	17.5	0.06	0.04	0.2	27	-	1	12.0	0.5
	TOTAL	206	8.4	8.2	26.5	0.13	0.37	0.35	369	1.5	66	232.5	0.5
JEUDI	Lait 2% - 6 onces	92	6.8	3.8	9.0	0.07	0.33	0.15	342	1.5	65	220.5	0.0
	Sandwich aux oeufs (½)	115	3.6	4.7	14.3	0.08	0.08	0.67	116	-	-	29.0	2.8
	TOTAL	207	10.4	8.5	23.3	0.15	0.41	0.82	458	1.5	65	249.5	2.8
VENDREDI	Lait 2% - 6 onces	92	6.8	3.8	9.0	0.07	0.33	0.15	342	1.5	65	220.5	0.0
	Fromage "Velveeta"(Kon.)	68	3.9	4.9	2.3	trace	trace	trace	294	-	-	152.0	0.2
	Biscuit soda (2)	34	0.7	0.9	5.7	trace	trace	0.08	-	-	-	1.6	0.0
	TOTAL	194	11.4	9.6	17.0	0.07	0.33	0.23	636	1.5	65	374.1	0.3
TOTAL DE LA SEMAINE		856	40.5	31.3	112.6	0.43	1.63	1.84	1822	13.9	261	1189.6	4.3
MOYENNE QUOTIDIENNE de la semaine		171	8.1	6.3	22.5	0.08	0.32	0.36	364	2.8	52	237.9	0.8
MOYENNE DES 2 SEMAINES		217	10.3	9.1	25.9	0.11	0.37	0.91	456	3.2	59	264.3	0.9

Références: Composition of Foods Agriculture Handbook no 8
Food Values of Portions Commonly Used, Bowes & Church
Valeur nutritive de quelques aliments usuels

Québec Lait Inc.
University McGill
MLB/ldn/4/10/74

RECOMMANDATIONS

SUPPLEMENT ALIMENTAIRE

Considérant que dans les milieux socio-économiquement faibles la sous-alimentation demeure une constante selon des études récentes sur la pauvreté au Canada[1];

Considérant que ce programme est maintenant subventionné par le ministère des Affaires sociales et que la C.E.C.M. est reconnue comme "institution d'assistance publique aux fins d'un programme spécial de prévention en milieux défavorisés";

Considérant les effets positifs qu'a eus ce programme au plan de l'éducation en nutrition pour les enfants et les familles;

Considérant l'apport des parents à la réalisation de ce programme dans certaines écoles et la nécessité d'intensifier la relation famille-école;

Considérant que la prise en charge de ce programme par les parents favorisera leur implication dans l'école;

Considérant que le dîner des enfants pose des problèmes d'organisation dans plusieurs familles de ces milieux;

---

[1] Les enfants pauvres, rapport du Conseil du bien-être social sur les enfants pauvres au Canada, Conseil national du bien-être, mars 1975.

Nous recommandons:

1. Que ce programme continue dans toutes les écoles désignées;

2. qu'on mette davantage l'accent sur le but éducatif de ce programme;

3. qu'en conséquence, ce programme se nomme dorénavant "programme de nutrition";

4. que le "comité d'école" ait une responsabilité plus large soit dans l'implantation, soit dans la poursuite de ce programme dans les écoles désignées;

5. que le Bureau de la nutrition de la C.E.C.M. fasse une étude du besoin de "cantines scolaires" pour les écoles en milieux socio-économiquement faibles et fournisse les standards d'un bon fonctionnement de ces cantines;

6. qu'on informe les parents de leurs droits touchant la possibilité d'obtenir des "cantines scolaires" pour leurs enfants; nous suggérons d'autre part au comité central des parents de sensibiliser et d'encourager les "comités d'école" à entreprendre des démarches auprès des organismes communautaires locaux pour que s'organisent des services alimentaires dans le quartier, comme cela existe dans le secteur anglo-protestant.

SANTE

1. OBJECTIFS

1.1. Objectif global

Chercher à améliorer la santé des enfants.

Lors de la définition des Politiques de la C.E.C.M. (1970), on considérait que l'enfant-type de milieu défavorisé était un diminué physique. Par conséquent, un programme de santé scolaire administré par des médecins et des infirmières compétents et suffisamment présents à l'école se devait d'être instauré dans les plus brefs délais. (Politiques de la C.E.C.M. en milieux défavorisés.)

Il importait alors de mettre toutes les ressources disponibles en circulation, de façon à ce que les déficiences pédagogiques créées par des problèmes de santé ne soient plus une chose usuelle.
(Objectif global du comité conjoint des services de santé scolaire - réunion 1er avril 1971, Dr Marsan.)

1.2. Objectifs particuliers

1.2.1. Objectifs de réalisation

- Assurer une présence plus intensive des médecins et des infirmières dans les écoles désignées.
- Reconsidérer la notion traditionnelle de médecine préventive en milieu scolaire pour offrir à ces groupes d'enfants un système de médecine globale (soins préventifs et curatifs) leur permettant l'accès facile au traitement en cas de maladie.

Ceci comprend:

- examen médical (complet)
- diagnostic
- soins préventifs
- ordonnance
- traitement
- hospitalisation (si nécessaire)
- relances
- visites à domicile
- réadaptation
- éducation sanitaire.

1.2.2. Objectifs d'efficacité

1.2.2.1. Améliorer l'état de santé des enfants.

1.2.2.2. Favoriser la rentabilité des investissement consentis pour les milieux socio-économiquement faibles.

Sous-objectifs

. Traiter les diverses maladies qui empêchent ces enfants de fréquenter l'école
. réduire l'absentéisme dû aux maladies
. améliorer le rendement scolaire qui, dû à un état de santé déficient, est souvent inférieur au potentiel de l'enfant.
(Rapport d'évaluation du programme par M. Marsan, m.d. à M. Brunet du ministère des Affaires Social.)

A l'intérieur des objectifs du Service de santé, la division du nursing s'est elle-même défini des objectifs plus spécifiques à ses fonctions.

1. OBJECTIFS

1.1. Objectif global

Guider l'école et la famille dans la recherche des ressources adéquates qui aideront l'écolier à retrouver un état de santé relativement satisfaisant afin de lui permettre de s'intégrer et d'évoluer en milieu scolaire.

1.2.1. Objectis de réalisation

1.2.1.1. Réduire le ratio élèves-infirmière.

1.2.1.2. Augmenter la fréquence des visites de l'infirmière à l'école par rapport aux écoles non désignées.

1.2.1.3. Appliquer systématiquement les techniques de dépistage
(test d'acuité visuelle; auditive; pesées; mensuration; examen sommaire.)

1.2.1.4. Effectuer des entrevues individuelles et la relance auprès d'enfants malades référés au bureau.

1.2.1.5. Organiser des programmes spéciaux de santé.
(campagne d'hygiène dentaire; séances

d'immunisation.)

1.2.1.6. Rejoindre les familles et amener les parents à l'école.

1.2.1.7. Faire les démarches auprès des agences, organismes, hôpitaux lorsqu'un enfant ou une famille est dans le besoin.

1.2.1.8. Participer aux rencontres multidisciplinaires et collaborer au programme d'aide à l'écolier.

1.2.2. Objectifs d'efficacité

1.2.2.1. Assurer une surveillance plus étroite de la santé des enfants.

1.2.2.2. Etablir le bilan de santé de chaque écolier.

1.2.2.3. Aider les familles à pourvoir à la santé des enfants tant par le recours à des organismes du milieu que par une amélioration des conditions d'hygiène de la maison.

Division du nursing Service de Santé

Mlle Raymonde Pelland Novembre 1970

2. MODALITES

2.1. Contexte historique de l'implantation du programme

Dans le cadre du projet P.A.S.S. (Projet d'Action Social et Scolaire réalisé à l'école Jean-Jacques-Olier) en 1965-66, un projet-pilote au Service de santé a abouti à préconiser la présence permanente du Service de Santé à l'école.

Cela se limitait toutefois au dépistage, au diagnostic et à la prévention.

L'hypothèse de base était la suivante: la croissance et le développement ralentis d'un grand nombre d'enfants provoquaient un rendement scolaire inférieur au potentiel de l'enfant dû à un fort taux d'absentéisme et à un comportement en classe inadéquat (difficulté d'attention et de concentration.)

Les causes d'un tel phénomène étaient définies comme suit:

1. Antécédents familiaux
   (maladies de tout ordre dans la famille.)

2. Antécédents personnels
   a- la grossesse de la mère s'étant effectuée

sans surveillance médicale et sans régime alimentaire adéquat

b- des grossesses multiples et tardives de la mère peuvent provoquer des cas disfonction cérébrale chez les enfants

c- des maladies infectieuses et des accidents survenus antérieurement.

3. Habitudes de vie

a- alimentation insuffisante ou non rationnelle

b- qualité du sommeil perturbée

c- conditions sanitaires laissant à désirer.

4. Utilisation restreinte par manque de disponibilité des mesures curatives et préventives mises à la disposition du public.

Lorsque le Service de santé a été approché par l'Opération Renouveau pour offrir des services aux 8 écoles désignées de la phase I en 1970-71, il s'est basé sur les conclusions acquises durant les 5 années antérieures d'intervention en milieu défavorisé à l'école J.-J.-Olier.

Ainsi "la théorie de base du projet voulait que dans ces secteurs, 1/3 des enfants soient chroniquement malades et que cela menaçait l'efficacité pédagogique."

2.2. Programmes d'intervention

Voici en quels termes le Service de santé de la ville de Montréal, divisions médicale et du nursing exprimait la collaboration qu'il entendait apporter au projet Opération Renouveau.

2.1.2. Programme spécial de soins médicaux chez les écoliers en milieu défavorisé

Dans le but de contribuer au projet d'intensification pédagogique inauguré par la Commission des écoles catholiques de Montréal dans les milieux défavorisés au point de vue social et culturel, le Service de santé de Montréal a accepté de participer à ce projet au cours des prochains cinq ans, avec l'espoir d'améliorer la santé de ces écoliers et par ricochet leur rendement scolaire.

Durant la première année scolaire, soit 1970-71, nous avons l'intention d'appliquer un programme de soins médicaux intensifs dans

huit des 41 écoles désignées.

A l'encontre des programmes de santé publique traditionnel qui ne considère actuellement que l'aspect préventif de la santé de l'individu, le Service de santé de Montréal désire orienter son programme de ce milieu vers une médecine globale (comprehensive medicine) en dispensant des soins médicaux complets, préventifs et curatifs.

Avant d'entreprendre ce projet, le Service de santé a voulu obtenir l'autorisation officielle du Collège des médecins pour demander à ses médecins, aidés des infirmières, d'agir à titre de médecin traitant en milieu défavorisé à l'emploi de la Ville de Montréal.

En second lieu, dû à l'éventualité d'une hospitalisation devenue nécessaire, le docteur Richard Marsan, directeur du bureau médical de la Commission des écoles catholiques de Montréal et le docteur Antoine Valois, assistant-directeur du Service de santé de la Ville de Montréal, ont obtenu des autorités hospitalières: Notre-Dame, Hôtel-Dieu, St-Luc et Montreal Children's, une approbation et un consentement officiel, consécutifs à une

entente par laquelle des enfants malades dépistés et déjà sous traitement par un médecin du Service de santé pourraient être référés, d'une façon prioritaire, soit directement à une clinique spécialisée, soit indirectement par l'entremise du service de pédiatrie selon une modalité de procédures établies à l'avance.

En troisième lieu, il resterait à résoudre le problème des médicaments. Basés sur deux enquêtes faites en milieu écolier défavorisé, d'abord par le Dr G. Phaneuf et ensuite par les Drs A. Paquin et T. Handfield du Service de santé, soulignant la fréquence de certains facteurs socio-économiques de ce milieu et l'incidence élevé de certaines maladies chez ces écoliers, le Dr Paquin a complété une liste assez simple des médicaments requis ainsi qu'un estimé approximatif du coût pour la première année.

Le budget limité du Service de santé a obligé la C.E.C.M. de charger le Docteur Richard Marsan de trouver les ressources financières pour solder cette dépense. Des démarches furent entreprises auprès du sous-

ministre de la santé. Puis le Ministère des Affaires Sociales a contribué financièrement à l'obtention des médicaments.

Texte du docteur Ant.-B. Valois, md., assistant-directeur, Service de santé, Ville de Montréal.

Décembre 1970.

2.2.2. Rôle et fonction de l'infirmère dans les écoles désignées

Objectif du travail en nursing scolaire

Travailler de façon à ce que l'écolier bénéficie d'un niveau de santé qui favorise le maintien et le développement de ses aptitudes physiques et psychiques afin de faciliter son apprentissage scolaire.

Objectif à court terme

Guider l'école et la famille dans la recherche des ressources adéquates qui aideront l'élève à retrouver un état de santé relativement satisfaisant afin de lui permettre de s'intégrer et d'évoluer en milieu scolaire.

Services directs à l'élève

- La ratio infirmière-élèves est réduit afin d'assurer une surveillance plus étroite de la santé.
- La fréquence des visites de l'infirmière à l'école est plus grande que dans les autres écoles.
- Les techniques de dépistage, test d'acuité visuelle, test d'acuité auditive, pesée,

mensuration, examens sommaires des élèves dans les classes, sont appliquées de façon systématique afin d'arriver à établir le bilan de santé de chaque écolier.

- L'incidence des infections des voies respiratoires, des maladies de la peau, la chronicité de la pédiculose, les problèmes de la sous-alimentation exigent de nombreuses entrevues individuelles avec les élèves. La relance de ces cas augmentent de beaucoup les visites de ces élèves au bureau de santé ou les examens de groupe dans les classes.
- L'organisation de programmes spéciaux de santé sous forme de campagne d'hygiène dentaire ou autres, les séances d'immunisation à l'école ou à la clinique demande que l'infirmière établisse des priorités dans son travail. Le taux d'immunisation complétée au moment de l'entrée à l'école est de beaucoup inférieur dans ces écoles à celui rencontré dans les autres écoles.

Services indirects à l'élève - services donnés à l'école et à la famille.

1. a) La visite à domicile est de première importance dans ces milieux où le nursing scolaire ne peut s'accomplir uniquement à l'intérieur des murs de l'école. La majorité des familles du milieu sont connues des infirmières du Service de santé du fait de leur contact précoce au moment de la naissance de l'enfant et de la surveillance exercée par le truchement de la consultation de nourrissons et préscolaires du secteur.

   b) Les problèmes d'hygiène du milieu doublée de la promiscuité engendrent des conditions de vie qui dépassent les moyens que possèdent les familles pour enrayer les causes d'accidents, d'infections et d'intoxications.

   c) L'absence de ressources matérielles et personnelles, les carences du côté information, la crainte et l'état de dépendance hadicapent la famille et obligent l'infirmière à endosser un rôle de suppléance dans les démarches à faire auprès des agences, organismes et hôpitaux.

d) Le manque de motivation de la part des parents en regard des démarches à faire pour l'obtention d'un diagnostic médical pour leur enfant et la poursuite du traitement s'il y a lieu nécessitent de nombreux contacts avec la famille.

2. Le travail d'équipe - L'infirmière participe aux rencontres multidisciplinaires et collabore selon ses fonctions au programme d'aide à l'écolier. Elle partage la confidentialité des renseignements connus et rédige des histoires de cas pour les élèves dirigés vers les services ou des agences.

Division du nursing. Décembre 1970.

2.3. Ressources communautaires

Dès l'année 1972-73, grâce à l'entrée en vigueur de l'assurance-maladie, puis de l'assurance-médicaments, le projet du Service de santé d'apporter une aide curative aux écoles désignées fut vraiment renforci. Ces facteurs de même que l'installation, dans certains quartiers, d'organismes communautaires, ont permis d'effectuer une action plus globale et plus efficace auprès des populations concernées.

3. ELEMENTS D'ANALYSE CRITIQUE

Il est difficile d'attribuer à un facteur bien précis ce qui a, au cours des cinq dernières années, contribué à améliorer la santé des enfants (objectif principal de ce programme.) On peut parler avec raison du programme de médecine globale (préventive et curative), de d'autres mesures de l'Opération Renouveau, dont le supplément alimentaire et l'amélioration des conditions hygiéniques des écoles, soit par la construction de nouvelles écoles ou la rénovation des écoles délabrées. Mais il importe de signaler également l'avènement des mesures sociales: assurance-maladie, assurances-médicaments et organismes communautaires, puis l'amélioration des conditions sanitaires de certains quartiers.

Si l'on considère plus directement les aspects reliés au programme spécail de soins médicaux et au programme d'action des infirmières dans les écoles désignées, voici les principaux effets qu'il importe de signaler:

- La diminution du ratio élèves-infirmière et l'augmentation du temps-présence à l'école ont permis d'établir d'une façon systématique les bilans de santé des élèves et d'assurer la relance des cas. En outre, l'attention bénéfique portée à l'enfant lors des visites au bureau médical, produisait certes un effet positif sur son développement socio-affectif.
- Les ordonnances médicales données dans les écoles ont favorisé le traitement précoce des infections mineures et ont contribué à la diminution des jours d'absence. Sur ce point, on a constaté chaque année que çà coûtait relativement peu cher d'achat de médicaments pour maintenir la clientèle étudiante des écoles désignées, dans un état de santé raisonnable (Dr R. Marsan, janvier 1973.)
- La collaboration plus directe avec les cliniques externes de certains hôpitaux a permis le diagnostic et le traitement précoce des enfants malades, grâce aux ententes établies et respectées par les hôpitaux suivants: Notre-Dame, Hôtel-Dieu, St-Luc et Montreal Children's.

- Une collaboration plus étroite entre le personnel médical et infirmier, et l'équipe multidisciplinaire de l'école, a permis une intervention plus efficace et sur plusieurs plans à la fois, auprès des élèves, puis auprès de leur milieu. D'ailleurs, grâce à ces résultats positifs perçus dès les premières années de l'Opération Renouveau, ce mode de collaboration et d'intervention s'est généralisé dans d'autres écoles de la C.E.C.M.
- Une très bonne utilisation du Service de santé (médical et infirmier) au niveau de l'école. Il s'agit, pour s'en convaincre, de considérer d'abord le pourcentage des parents de la population concernée qui ont accepté de collaborer chaque année avec ce service:

  1971-72: 80.7%

  1972-73: 84%

  1973-74: 86.4%

  1974-75: 85%

  soit une moyenne de 84%.

  (Dr Patenaude, 1975.)

De plus, selon divers témoignages, une très forte proportion de cas n'auraient jamais reçu le bénéfice de traitements médicaux, si le système de médecine globale, via l'école, n'avait été mis à leur disposition. (Dr Marsan, 1973.)

Cette mesure a donc contribué au fait que les enfants ont semblé en meilleure santé et plus aptes à suivre les activités de l'école. Voilà pourquoi, lors d'une réunion regroupant toutes les personnes impliquées dans l'Opération Renouveau et les organismes représentant les parents, le système de médecine globale fut grandement apprécié (janvier, 1973.)

Ainsi, compte tenu de ces effets positifs du Service de santé, on souhaite que son action se poursuive en répondant aux divers besoins de la population étudiante.

RECOMMANDATIONS

PROGRAMME DE SANTE

Considérant les ententes qui existent entre la C.E.C.M. et le Service de santé de la Ville de Montréal au sujet du programme de santé;

Considérant la qualité du programme de santé pour les enfants des écoles désignées, l'effet d'entraînement de ce programme dans les autres écoles de la C.E.C.M., la motivation du personnel médical et des infirmières à travailler dans ces écoles;

Considérant que le programme de santé et l'avènement de l'Assurance-maladie et de l'Assurance-médicament ont contribué à changer les conditions d'accessibilité aux services de santé dans les milieux socio-économiquement faibles;

Considérant le développement des départements de santé communautaire;

Nous recommandons:

7. Qu'avant l'adoption de nouvelles politiques relatives à la santé des enfants dans les écoles désignées, le Service de santé de la Ville de Montréal réévalue l'état de santé des enfants de ces écoles;

8. qu'aussi longtemps que le Service de santé de la Ville de Montréal pourra continuer à assumer le "programme santé" dans les écoles désignées, il y ait renouvellement des ententes avec ce Service;

9. que s'il y a modification dans les structures de distribution des services de santé, la C.E.C.M. conclue des ententes avec les départements de santé communautaire.

JUMELAGE D'ECOLES

1. OBJECTIFS

1.1. Objectif global

Trouver un minimum de réponses aux besoins vitaux des enfants: nourriture, vêtements, etc. (Politiques de la C.E.C.M. en milieux défavorisés.).

1.2. Objectifs particuliers

1.2.1. Objectif de réalisation

Permettre aux écoles désignées de procurer des vêtements (ou autres articles de ce genre) aux enfants qui pourraient en manquer, en les jumelant à des écoles plus favorisées.

1.2.2. Objectifs d'efficacité

1.2.2.1. Diminuer l'absentéisme et améliorer la participation des enfants en classe (R. Bernier).

1.2.2.2. Impliquer les parents des écoles désignées.

1.2.2.3. Sensibiliser le personnel enseignant et les élèves de milieux moyens ou favorisés aux problèmes des zones grises.

2. MODALITES

2.1. Historique

Ce programme a débuté en 1970-71, soit la première année de l'Opération Renouveau.

Il fut coordonné par les travailleuses sociales oeuvrant dans les écoles et ne disposant d'aucun budget particulier.

Il devait répondre à un besoin élémentaire des enfants les moins bien pourvus: soit celui des vêtements.

En 1971-72, soit le 10 octobre et le 3 mars, des travailleuses sociales se sont réunies pour tâcher de rationaliser le projet "Jumelage"; (étaient présentes: Mlles B. Michaud, Christiane Dusseault, Marguerite Pépin, Mmes M.-P. Marceau et C. Tadros).

2.2. Bilan de ce qui a été fait

Il est difficile d'indiquer de façon précise ce qui a été réalisé dans le cadre de ce projet car il y a eu, depuis 5 ans, autant de façons de comprendre le projet qu'il y a eu d'écoles participantes.

Tantôt c'était le directeur d'école qui se chargeait du projet, tantôt c'étaient les professeurs ou la travailleuse sociale.

Dans certains quartiers, le projet a renforcé une ressource déjà existante dans leur milieu (vestiaire ou mini-prix); dans d'autres il a fait naître des vestiaires d'écoles gérés soit par la direction, les professeurs ou la travailleuse sociale, soit par des mères bénévoles.

Dans plusieurs écoles il s'est agi d'une collecte de vêtements, nourriture et jouets distribués pour la fête de Noël et ce, avec ou sous la présence d'animateurs venus des écoles de milieux favorisés.

De telles initiatives se font maintenant parfois entre une école désignée et une polyvalente.

En 1970-71, des rapports indiquent que 10 é-

coles désignées étaient alors jumelées; en 1974-75, il en reste 7.

Sur ces 7 écoles, une seule organise un vestiaire d'école, qui dure environ 1 mois (Jacques-Viger); 4 autres reçoivent des jouets et des paniers de Noël (J.-J.-Olier; Marguerite-Bourgeoys; Garneau; St-Enfant-Jésus); 2 autres font une entente avec la St-Vincent-de-Paul de leur quartier: les vêtements, conserves et jouets recueillis dans l'école de milieu favorisé à laquelle elles sont jumelées sont acheminés vers les locaux de la St-Vincent-de-Paul.

Il y a alors entente entre la direction de l'école et cet organisme communautaire afin que les enfants de l'école et leur famille aient priorité lorsqu'ils sont dans le besoin (Lartigue, J.-J.-Olier).

3. ELEMENTS D'ANALYSE CRITIQUE

En 1971-72, les travailleuses sociales indiquaient que le projet était mené sans pensée bien définie.

Ainsi, suivant les écoles impliquées, il s'agissait soit de

- philanthropie

  ex.:directeurs des écoles de milieu aisé qui, après avoir recueilli les vêtements pour les écoles jumelées à la leur, ne s'y intéressent plus.

- dépannage

  ex.:dans les écoles où les parents demandent à la direction de continuer la mesure "vestiaire d'école" car cette dernière les aide vraiment

- animation sociale

  ex.: dans les écoles où les mères bénévoles s'occupent du vestiaire: c'est une occasion pour elles de participer à la vie de l'école

  ex.: en 1974, des élèves de l'école Marie-Anne vont animer une fête de Noël, à l'école J.-J.-Olier, en plus d'avoir fait une collecte pour eux.

  ex.: en 1973, des élèves de l'école St-Enfant-Jésus sont invités à fêter Noël à l'école Emile-Nelligan et 65 autres, à l'école Stella-Maris.

Concernant les vêtements reçus, on constate souvent un manque de vêtements pour les enfants d'âge scolaire; en outre, la lacune principale consiste dans le manque de souliers et de bottes.

Efficacité du programme

A la fin de la 2e année, lors de l'évaluation, les directions considéraient cette mesure parmi les plus faibles: 2 sur 8 jugeaient que ses objectifs avaient été atteints.

Déjà aucune direction n'estimait cette mesure comme absolument nécessaire à la réalisation de l'objectif global de l'Opération Renouveau (c'était le seul programme dans ce cas.) (Evaluation de M. Raymond Bernier.)

Toutefois, dans la ligne de service, la plupart des écoles ont à leur disposition une caisse de dépannage pour faire face aux besoins les plus urgents et/ou ont des contacts avec des organismes du quartier vers lesquels ils dirigent les enfants nécessiteux.

Si on approfondit, maintenant, les condition d'implantation de ce programme, on constate qu'on a voulu généraliser une expérience menée à bien dans ce sens

par une école, au début de l'Opération Renouveau. Puisque ce programme résultait d'une initiative bénévole, on peut maintenant reconnaître le danger de vouloir donner trop d'expansion, en systématisant ce qui est le résultat de bonnes volontés et d'heureuses circonstances, dans un milieu précis et ce,au détriment de l'esprit qui anime ces gestes.

Même si on peut reconnaître les résultats très positifs de ce programme dans certaines écoles, on déplore qu'il ait été vécu sans continuité et dans un esprit de dépendance au niveau d'autres écoles.

ANNEXE

BUREAU DE SERVICE SOCIAL

"PROJET JUMELAGE"

ECOLE DESIGNEE	JUMELEE AVEC	JUMELAGE DE - A	PRESENTEMENT JUMELEE	N'EST PLUS JUMELEE
REGION I:				
Jacques-Viger*	Sainte-Odile	70 à ...	X	
Saint-Joseph*	Adélard-Desrosiers	70-71 71-72		X
REGION II:				
Jean-Jacques-Olier*	Louis-Pasteur	70 à ...	X	
Lartigue*	Sainte-Colette	70 à ...	X	
Marguerite-Bourgeoys*	Louise-Trichet	70-71 71-72		X
	Marg.-de-Lajemmerais	73 à ...	X	
Champlain*	Robert-Giffard	70-71 71-72		X
Garneau	Stella-Maris	73-74		X
	Evangéline	74 à ...	X	
Gédéon-Cuimet	Saint-Benoît (?)	70-71 71-72		X
	Le Carignan	74 à ...	X	
Saint-Enfant-Jésus	Evangéline	70 à 74		X
	Stella-Maris	74 à ...	X	
Saint-Jacques*	Saint-Rémi	70-71 71-72		X

REGION III:

Aucune école n'est jumelée. Cependant cette année, à Noël, l'école Louise-Trichet a envoyé des boîtes de foulards (suite à un "tricothon") à 3 écoles: La Nativité, Malvina-Marchand, Adélard-Langevin

*Ecoles qui ont partagé au "Projet Jumelage" dès ses débuts.

JANVIER 1975.

Annexe

Conversation téléphonique avec des directions d'école, 31 janvier 1975.

Jacques-Viger

Depuis 1970, on procède de la même façon. La direction fait les démarches auprès de l'école Ste-Odile et, une fois par année, pour une période d'environ 1 mois, on ouvre à l'école un vestiaire dont s'occupent des mères bénévoles.

Après cette période, les surplus sont acheminés à l'Entr'aide St-Henri.

D'année en année, des parents demandent à l'école d'organiser un tel vestiaire.

Les parents autorisent leur enfant à venir chercher des vêtements, au moyen d'un billet.

J.-J.-Olier

Lors des années précédentes, une fois par année, l'école recevait des paniers de Noël: ce n'était rien d'intensif.

Maintenant cela se fait au gré des circonstances: l'école n'est plus attachée à

aucune autre école en particulier.

Il y a eu une expérience avec une polyvalente, puis l'école Marie-Anne a organisé une collecte et est venue animer une fête de Noël à l'école.

L'école a envoyé les vêtements reçus à la St-Vincent-de-Paul; il y a une entente selon laquelle l'école bénéficie d'une aide particulière.

Il n'y a pas d'implication des parents dans le projet.

Lartigue

Pendant les 2 premières années, l'école recevait les vêtements et des mères bénévoles s'occupaient de la distribution.

Cependant constatant que la St-Vincent-de-Paul organisait le même service et était mieux équipée, on a acheminé les vêtements reçus vers la St-Vincent-de-Paul avec laquelle on a convenu d'un service prioritaire accordé aux besoins de l'école.

Depuis 2 ans, en plus des vêtements, des jouets et des conserves sont acheminés vers la St-Vincent-de-Paul.

Cette année, c'est à la demande du curé que la directrice a fait des démarches auprès de l'école jumelée.

Marguerite-Bourgeoys

Selon la directrice, il y a eu jumelage quelquefois, lors des deux années précédentes.

Il y eut seulement des étudiants d'écoles secondaires qui ont consacré une partie de leurs loisirs et de leur argent de poche pour faire plaisir aux enfants, à l'occasion de Noël.

Garneau

Selon la directrice, l'école n'a jamais été jumelée à aucune autre école.

A Noël, on recevait des jouets pour les enfants.

Aussi, il y a un comptoir de dépannage dans la paroisse et l'école possède une caisse de dépannage pour les urgences.

Etant seule à la direction de l'école, elle n'aurait vraiment pas le temps de s'occuper d'un tel projet.

St-Enfant-Jésus

Cette année, il n'y a rien eu dans l'école provenant d'une école jumelée.

En 1973-74, des élèves de l'école Evangeline avaient apporté des paniers pour Noël et étaient venus animer des activités précises.

Cette année, les élèves de cette école manifestent des intérêts différents: ils désirent s'occuper de personnes âgées afin de connaître une nouvelle expérience.

A l'occasion de Noël 1974, des élèves ont été invités à fêter à Emile-Nelligan; 65 autres ont été invités par l'école Stella-Maris.

A l'école même, on a continué la tradition "distribution de cadeaux" de la façon suivante: les marraines ont recueilli des cadeaux pour la moitié des enfants et les professeurs, pour les autres enfants.

La directrice avoue qu'à l'école, on n'a pas le temps de s'occuper d'un vestiaire: un service de dépannage et d'orientation existe dans le quartier.

L'école se charge d'acheter des bottes et des souliers aux enfants qui en ont le plus besoin.

RECOMMANDATIONS

JUMELAGE D'ECOLE

Considérant l'existence de ressources communautaires pouvant maintenant répondre aux objectifs de ce programme;

Considérant que le "comité d'école" peut être un agent de liaison naturelle avec ces ressources;

Considérant, d'une part, que le rôle de l'école est plutôt d'informer et de sensibiliser les parents au sujet des ressources communautaires existantes;

Considérant, d'autre part, que l'école se doit de répondre à des besoins urgents;

Nous recommandons:

10. La discontinuation du programme "Jumelage d'école";

11. que le personnel du milieu scolaire en collaboration avec le comité d'école mette en place des mécanismes de communication et d'information avec les diverses ressources communautaires du milieu;

12. que les écoles puisent dans la caisse de dépannage budgétaire les fonds nécessaires en vue de répondre aux besoins urgents de vêtements pour certains enfants.

MATERNELLE 4 ANS

MATERNELLE 5 ANS

S O M M A I R E

Pages

1. Objectifs 1

1.1. Objectif global 1

Maternelle 4 ans

1.2. Objectifs particuliers 1

1.2.1. Objectifs de réalisation 1

1.2.2. Objectifs d'efficacité 2

Maternelle 5 ans

1.3. Objectifs particuliers 3

1.3.1. Objectifs de réalisation 3

1.3.2. Objectifs d'efficacité 4

2. Modalités 5

2.1. Budget 5

2.2. Population visée 6

2.3. Sélection des enfants 7

2.4. Effectifs rejoints 9

2.5. Personnel 10

2.6. Ratio 24

2.7. Organisation matérielle 27

2.8. Organisation pédagogique 29

2.9. Services para-pédagogiques 42

2.10. Projets particuliers 50

3. Analyse critique 59

3.1. Maternelles 4 ans 59

3.2. Maternelles 5 ans plein temps 90

1. OBJECTIFS

1.1. Objectif global

Compenser les déficiences et prévenir l'aggravation des problèmes en agissant sur les enfants le plus jeune possible.

(... l'enseignement pré-scolaire doit être intensifié et repensé en fonction des besoins particuliers du milieu.)
(Politiques de la C.E.C.M. en milieux défavorisés.)

Maternelle 4 ans

1.2. Objectifs particuliers

1.2.1. Objectifs de réalisation

- Mettre sur pied, dans les écoles désignées, des maternelles ouvertes aux enfants de 4 ans du quartier accusant des retards de développement.

- Poursuivre parallèlement un travail auprès des parents ayant un enfant en maternelle 4 ans.

1.2.2. Objectifs d'efficacité

1.2.2.1. Au niveau des enfants

Compenser les déficiences chez des enfants de milieux dits défavorisés sur les 2 plans suivants:

- Acquisition de connaissances

Par une intervention plus systématique au niveau des apprentissages de façon à ce que ces enfants puissent entreprendre leur première année au même niveau que les enfants des milieux plus aisés.

- Développement socio-affectif

En leur offrant le sentiment de sécurité et de chaleur si ardemment préconisé par les mouvements actuels de la psychologie enfantine.

1.2.2.2. Au niveau des parents

- Les aider à se rapprocher de leur enfant et à le mieux comprendre.

- Les amener à partager les responsabilités de son éducation.

- Les revaloriser dans leur rôle.

Extraits de documents du Bureau de la récupération scolaire.

Maternelle 5 ans

1.3. Objectifs particuliers

1.3.1. Objectifs de réalisation

- Mettre sur pied des maternelles 5 ans plein temps (fréquentées par les enfants toute la journée).

- Poursuivre parallèlement un travail auprès des parents ayant un enfant en maternelle 5 ans plein temps.

1.3.2. Objectifs d'efficacité

1.3.2.1. Au niveau des enfants

Permettre aux enfants pour lesquels la maternelle 4 ans n'a pas suffi à combler les lacunes aux plans cognitif et socio-affectif, ainsi qu'aux enfants de 5 ans n'ayant pas fréquenté le 4 ans et accusant des retards dans les mêmes domaines, de rattraper leur retard avant leur entrée en première année.

1.3.2.2. Au niveau des parents

- Sensibiliser les parents aux objectifs de la maternelle 5 ans plein temps afin d'obtenir leur collaboration.

- Découvrir, grâce à leur collaboration, les problèmes qui affectent leur enfant afin de pouvoir les résoudre.

2. MODALITES

2.1. Budget

Ce programme, considéré comme l'un des plus importants de l'Opération Renouveau, se voit attribuer le quart du budget total de l'O. R. d'où l'importance de l'analyser plus en détail.

TABLEAU I

PROPORTION DU BUDGET DE L'OPERATION RENOUVEAU ATTRIBUEE AUX CLASSES DE MATERNELLES 4 ANS ET 5 ANS PLEIN TEMPS [1].

BUDGET	1970-71	1971-72	1972-73	1973-74	1974-75
Mat. 4 ans fr.	116,450.	187,049.	272,110.	272,482.37	393,502.
Mat. 5 ans fr.		29,043.	56,820.	94,995.75	137,350.
B. Total m. f.	116,450.	216,092.	328,930.	367,478.12	530,852.
B. Total O.R.	675,000.	998,059.44	1,140,315.	1,402,503.26	1,998,228.
% B. M./B. OR	17%	22%	28%	26%	26%

1. Seulement 4/7 du budget des maternelles 5 ans plein temps est payé par l'Opération Renouveau. Les 3/7 restant sont couverts par le régulier.

2.2. Population visée

2.2.1. Maternelles 4 ans

Le projet initial de 1969 prévoyait une sélection à l'aide d'une psychologue, d'une travailleuse sociale, de la jardinière, des enfants présentant des problèmes

- d'ordre verbal
- de pré-requis en apprentissage
- d'ordre socio-affectif.

La 2e année, on rappelait que la maternelle devait s'adresser de façon prioritaire aux enfants présentant des carences d'ordre

- social
- familial
- culturel

laissant prévoir un échec en 1ère année.

Après 2 ans de fonctionnement, on a offert le service à l'ensemble des enfants de 4 ans de milieux défavorisés.

2.2.2. Maternelles 5 ans plein temps

On comptait desservir les enfants de 5 ans des milieux défavorisés présentant des problèmes marqués d'ordre cognitif, affectif ou psychomoteur.

2.3. Sélection des enfants

2.3.1. Maternelles 4 ans

1970-71 Les enfants étaient sélectionnés en fonction de certains critères établis par la travailleuse sociale attachée au projet soit:

- scolarité des parents
- situation scolaire de la fratrie
- logement
- organisation budgétaire
- socialisation de l'enfant
- lieu d'origine des parents.

(Pour plus de détails voir document A l'ANNEXE I.)

1971-72 Les besoins de dépistage étant moins importants que prévus, la plupart des classes ont été "composées d'une majorité plus ou moins forte d'enfants présentant des déficiences majeures, complétées par une clientèle un peu mieux pourvue".

1972-75 Il n'y a pas eu de sélection, tous les enfants inscrits ayant été acceptés.

2.3.2. Maternelles 5 ans plein temps

1971-72 La sélection a été effectuée par 6 des 7 jardinières des maternelles de 4 ans.

La sélection s'est faite seulement parmi les enfants ayant fait du 4 ans.

1972-74 Les 2/3 des enfants provenaient des maternelles 4 ans et ont été sélectionnés par les 12 ou 14 jardinières aidées de la psychologue, de la travailleuse sociale et parfois de la direction.

(En 1972-73: 12 jardinières;
en 1973-74: 14 jardinières.)

Le 1/3 des enfants provenaient des élèves inscrits en maternelle régulière et ont été sélectionnés par les jardinières de 5 ans impliquées. Les critères étaient les mêmes qu'en 1971.

1974-75 Un instrument de travail est bâti par les jardinières de 5 ans plein temps en mai 1974 et utilisé en septembre 1975: "Suggestions pour la sélection des enfants de la classe de 5 ans plein temps". (Voir ANNEXE I.)

2.4. Effectifs rejoints

TABLEAU II

EFFECTIFS REJOINTS DANS LE CADRE DES MATERNELLES DE 1970 à 1975

	MATERNELLES 4 ANS				MATERNELLES 5 ANS		
ANNEES	Nombre enfants	Nombre classes	Nombre de jard.	Nombre aides-jard.	Nombre enfants	Nombre classes	Nombre de jardinières
1970-71	252	7	7	7	---	---	---
1971-72	480	16	16	0	108	7	7
1972-73	716	21	21	12	182	12	12
1973-74	825	23	23	17 plein t. 4 t. part.	207	14	14
1974-75	858	26	26	16 plein t. 2 demi-t.	266	18 plus 2 mi-temps péd. et sp.	

2.5. Personnel

2.5.1. Directions d'écoles

Dans les 26 écoles désignées où l'on retrouve du 4 ans et/ou du 5 ans plein temps, la mobilité des directions est grande.

Ainsi, sur un total de 40 principaux, 4 ont vécu l'Opération Renouveau de 1970 à 1975; 5 pendant 4 ans; 7 pendant 3 ans; 6 pendant 2 ans; 14 pendant 1 an et 4 pendant moins d'un an. (Voir le tableau détaillé en ANNEXE III.)

Ce facteur n'est sans doute pas à négliger surtout si l'on pense à l'influence que peut avoir la direction d'école sur l'implantation de ce type de classe dans l'école.

2.5.2. Jardinières

2.5.2.1. Sélection

Puisqu'il s'agissait d'un projet expérimental de type nouveau, soit la mise sur pied de maternelles 4 ans

en milieux socio-économiquement faibles et prioritairement destinées à des enfants accusant des retards, on désirait une équipe de jardinières prêtes à travailler dans le cadre de programmes beaucoup plus structurés que dans les maternelles régulières; sensibilisées et motivées à travailler en milieux socio-économiquement faibles; sensibilisées et motivées à impliquer les parents dans leur action; capables de travailler en équipe.

Elles devaient de plus consentir à des séances régulières de perfectionnement et à travailler avec des personnes-ressources.

Qualifications requises (telles que définies en 1969):

a) Au plan académique:

- détenir un brevet en enseignement préscolaire;

- ou être en voie de l'obtenir.

b) Au plan personnel:

- aptitudes à la créativité et à la communication sous toutes ses formes;

- capacité de travailler en équipe;

- grande sensibilité et grande réceptivité;

- personnalité chaleureuse et dynamique.

c) Au plan de l'expérience:

- avoir une expérience d'enseignement avec les petits;

- avoir travaillé en milieux défavorisés ou y être sensibilisée et motivée.

- Une longue expérience pouvait servir d'équivalence académique.

Recrutement

En 1970-71 il y a eu une véritable sélection. Les jardinières pouvaient être recrutées aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de la C.E.C.M. .

De 1971-72 à 1973-74, à cause d'un surplus de personnel à la C.E.C.M., le choix était limité à l'intérieur de la C.E.C.M. .

Cependant les responsables essayaient de s'en tenir le plus possible aux critères de sélection préalablement définis.

Donc

En 1971-72 Choix limité à l'intérieur de la C.E.C.M. .
1 échange France-Québec.
1 des meilleures jardinières, remerciée pour surplus de professeurs.

En 1972-73 Choix limité à l'intérieur de la C.E.C.M. .
1 échange France-Québec.
A la mi-septembre: permission d'engager à l'extérieur de la C.E.C.M. (suppléante de l'année précédente qui avait fait ses preuves).
En janvier, réengagement de la jardinière de 4 ans remerciée en juin.

En 1973-74 Choix limité à l'intérieur de la C.E.C.M. .
4 échanges France-Québec.

En 1974-75 Il a été de nouveau permis de recruter les jardinières tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la C.E.C.M. .
(Il n'y avait plus de surplus de personnel à la C.E.C.M. à cause de l'ouverture d'un grand nombre de classes maternelles pour immigrants et par le fait qu'un certain nombre

de jeunes jardinières prolongent leur congé de maternité.)

Donc

En 1974-75 Choix permis à l'intérieur et à l'extérieur de la C.E.C.M. .

7 nouvelles engagées de l'extérieur (5 pour le 4 ans; 2 pour le 5 ans plein temps).

1 échange France-Québec.

2.5.2.2. Mobilité

L'équipe actuelle 1974-75 compte 46 jardinières. Or, depuis le début du programme (1970), il y a eu 69 jardinières.

Ainsi 1 seule a travaillé à l'équipe pendant 5 ans, 8 pendant 4 ans, 19 pendant 3 ans, 10 pendant 2 ans, 27 pendant 1 an et 5 moins d'un an. (Voir tableau ANNEXE IV.)

En 1970-71 L'équipe comptait 7 jardinières: c'étaient 7 nouvelles puisque le programme débutait.

En 1971-72 Sur 23 jardinières il y avait 18 nouvelles.

En 1972-73 Sur 34 jardinières il y avait 15 nouvelles. (1 a quitté en cours d'année.)

En 1973-74 Sur 37 il y avait 10 nouvelles.

Et en 1974-75 Sur 48 il y avait 19 nouvelles. (2 jardinières ont quitté en cours d'année.)

(Voir l'ANNEXE IV où ces données sont inscrites en détail.)

Causes d'une telle mobilité

La principale cause de cette mobilité est le rythme très rapide d'ouverture des classes maternelles (Voir tableau II, p. 9).

En effet le nombre de classes est passé de 7 à 46 en 5 ans. (Le nombre de jardinières est également passé de 7 à 46.)

Parmi les causes secondaires citons les retours aux études; les déménagements; les congés de maternité; les stages à l'étranger.

Cependant, le nombre de ces cas demeure restreint, la principale cause étant sans contredit la première mentionnée.

2.5.2.3. Formation

Depuis le début du programme, il était prévu que le mercredi les enfants de 4 ans et 5 ans plein temps ne viendraient pas à l'école, de façon à ce qu'une journée par semaine soit réservée à des rencontres de l'équipe.

Il pouvait s'agir de rencontres avec des personnes-ressources

- diététiste
- orthophoniste
- spécialistes (musique, arts plastiques, créativité)

- docimologue
- psycho-éducateur, psychologue, psychiatre
- travailleur social, sociologue, etc., ...

Ces rencontres pouvaient se dérouler sous forme de conférences suivies de discussions; de jeux de rôle; d'ateliers; de tables rondes; etc.; ...; .

Parfois une personne-ressource venait une demi-journée; parfois durant une session de plusieurs mercredis.

Il s'agissait soit d'information, soit d'élaboration de programmes précis.

Ces rencontres étaient planifiées par la Responsable des maternelles selon la disponibilité et les suggestions des personnes-ressources.

A cet effet, une ou deux fois par année les jardinières étaient appelées à se prononcer par écrit sur l'utilité qu'elles conféraient à chacun des programmes poursuivis pendant l'année ou le semestre ainsi que sur les rencontres avec chacune des personnes-ressources.

(Le contenu de ces rencontres sera détaillé plus loin dans la section traitant des programmes.)

2.5.3. Aides-jardinières

2.5.3.1. Raisons ayant motivé la mise sur pied de ce service

La première année, les responsables du programme avaient le choix de former des groupes de 15 enfants sans les services d'aides-jardinières ou de former des groupes de 18 enfants avec une aide.

La deuxième solution a été retenue pour les raisons suivantes:

1o De façon à permettre à plus d'enfants par école (36 au lieu de 30) de profiter du Programme.

2o De façon à venir en aide à la jardinière qui, même avec 15 enfants aurait besoin de soutien en début d'année, sa tâche étant nouvelle à tous points de vue.

2.5.3.2. Qualifications requises

Il n'était pas nécessaire que l'aide-jardinière soit une enseignante. Il était même souhaitable que ce soit une mère du milieu. Cependant, elle devait avoir une formation de base convenable, s'exprimer dans un français correct, posséder des qualités

personnelles (disponibilité, débrouillardise, ouverture sur le milieu) et faire preuve d'une grande discrétion; il pouvait également s'agir d'un assistant masculin.

2.5.3.3. Fonctions

- Partager la surveillance des enfants, soit à l'extérieur, soit à l'intérieur, avec la titulaire.

- Voir à ce que le matériel et les accessoires nécessaires soient préparés à temps pour les activités.

- Etablir un lien entre l'école et certaines familles en vue de maintenir l'assiduité et de réduire les absences.

- Au besoin, remplir une tâche spéciale telle que raccompagner un enfant qui devra quitter la classe pour cause de maladie.

- Assister la titulaire après avoir déterminé ensemble le genre de participation attendue: surveiller certaines activités, aider à l'application du programme de langage, etc., ...

- Etre disponible pour participer aux discussions de cas si besoin est.

- Heures de travail: 8 heures 30 minutes à 11 heures; 1 heure à 3 heures 30 minutes ou selon les heures adoptées par l'école pour la maternelle.

2.5.3.4. Sélection

La sélection était laissée à l'initiative d'un comité d'école formé de la direction, du personnel des services aux étudiants et de la jardinière impliquée. La plupart du temps, elle se faisait parmi des

personnes du milieu quoiqu'à partir de 1973, on ait fait l'essai d'aides masculins, d'étudiants et de personnes ne venant pas du milieu.

2.5.3.5. Mobilité

Au niveau des aides-jardinières le même facteur de mobilité a joué: d'où la nécessité, chaque année, d'un ajustement de ces personnes à l'école, à la classe, au rôle que l'on attendait d'elles. De même, lorsque l'aide-jardinière changeait, la jardinière devait se réajuster à la personnalité et au type de fonctionnement de cette nouvelle aide.

En effet, sur un total de 49 aides-jardinières (en 4 ans puisque pour l'année 1971-72 ce service a été suspendu) 3 ont travaillé 4 ans; 2 pendant 3 ans; 6 pendant 2 ans; 17 pendant 1 an et 21 moins d'un an. (Voir le détail en ANNEXE V.)

2.5.3.6. Formation

C'est surtout au contact des jardinières qu'on peut parler de formation des aides-jardinières.

Ainsi cela a pu varier d'une classe à l'autre suivant la façon de travailler de la jardinière, les responsabilités confiées à l'aide-jardinière, la personnalité de cette dernière. C'est seulement en 1974-75 que le Service d'"Education des Adultes" a pu à leur demande, leur offrir des cours lors de leur journée libre.

2.6. Ratio

1970-71 Mat. 4 ans: Le ratio est établi à 18 enfants par classe. Une aide-jardinière, de préférence une mère du milieu assiste la jardinière dans chacune des classes.

1971-72 Mat. 4 ans: Le ratio est établi à 15 enfants par classe. A la demande de la C.E.C.M., le service d'aide-jardinière a été supprimé pour faire place à diverses expériences de bénévolat.

Mat. 5 ans: Le ratio est établi à 15 enfants. La jardinière travaille seule dans la classe.

1972-73 Mat. 4 ans: Compte tenu de l'inscription, le ratio est établi à 15 enfants par classe sans aide-jardinière (9 écoles) et à 18 par classe avec aide-jardinière (12 écoles).

N.B. - Les jardinières ont accepté de fonctionner à 16-17 sans aide et 18-20 avec aide, servant ainsi tous les enfants.

Mat. 5 ans: Le ratio est établi à 15 enfants. La jardinière travaille seule dans la classe.

1973-74 Mat. 4 ans: Compte tenu de l'inscription, le ratio était établi à 15 sans aide-jardinière et à 18 et plus avec aide. Cependant le service d'aide a été offert à toutes de septembre à décembre, peu importe le nombre d'enfants inscrits.

Ce service a été réparti ainsi

3 de septembre à janvier

1 de septembre à février

6 de septembre à mai

11 de septembre à juin dont 1 à demi-temps

2 jardinières ont préféré travailler seules mais ont évidemment accepté tous les enfants inscrits.

Mat. 5 ans: Même situation qu'en 1972-73.

1974-75 Mat. 4 ans: Selon l'inscription, le ratio est établi à 15 sans aide-jardinière et à 18 et plus avec aide.

16 aides-jardinières à plein temps

1 à demi-temps

1 à compter de janvier seulement.

N.B. - Plusieurs jardinières déplorent que la possibilité d'avoir une aide soit fonction du nombre d'enfants ce qui ne permet pas à toutes celles qui le désireraient de bénéficier de ce service.

2.7. Organisation matérielle

Les locaux des maternelles 4 ans furent aménagés suivant les normes des maternelles 5 ans. Quelques modifications furent proposées mais ne furent pas retenues. La liste du mobilier fut dressée par les jardinières. De même, on a établi une liste de base du matériel pédagogique qui fut améliorée chaque année à la suite des recommandations des jardinières.

En plus du matériel de base fourni automatiquement à l'ouverture d'une classe, les jardinières recevaient pour leur budget en 1971, $9.00 par enfant pour du

matériel didactique et $35.55 par classe pour loisirs et sports.

En outre, chaque école possède un catalogue à l'intérieur duquel chaque type de classe a sa section. Le professeur d'une telle classe peut choisir du matériel dans cette section ou dans toute autre... Le Bureau dispose d'un montant de réserve pour répondre aux demandes spéciales qui peuvent être faites en cours d'année. Cette réserve permet également de faire l'expérience de matériels nouveaux qui sont alors remis directement par le Bureau.

A partir de 1971, les jardinières peuvent utiliser une partie plus ou moins grande du montant attribué (après entente avec leur direction d'école) pour acheter elles-mêmes le matériel éducatif qu'elles désirent).

Dans le cas des classes de 5 ans plein temps, le budget est calculé comme s'il s'agissait de classes régulières c'est-à-dire constituées de 2 groupes. 4/7 du montant sont assumés par l'Opération Renouveau et 3/7 par la région.

Chaque année, on eut à déplorer des retards assez importants dans l'aménagement des classes, ainsi que dans la livraison du mobilier et du matériel ce qui occasionna des délais dans l'ouverture des classes et le désistement d'un certain nombre d'enfants.

2.8. Organisation pédagogique

2.8.1. L'horaire

Il y avait, pendant ces 5 ans, quatre jours de présence réservés aux enfants, le cinquième jour étant utilisé pour des rencontres de perfectionnement du personnel.

Les heures de classe étaient les mêmes que celles des maternelles régulières mais ont été atteintes progressivement au cours des deux premiers mois. D'année en année, l'horaire régulier était atteint plus rapidement.

2.8.2. Le programme

Langage

1970-71 Mat. 4 ans:

Accent particulier sur un programme

s'inspirant de Bereiter et Engelman (Distar).

En fin d'année: synchèse des activités: document LANGAGE.

1971-72 Mat. 4 ans & 5 ans plein temps

Utilisation de Distar jusqu'en mars. Remise en question de cette méthode. Conjointement à Distar, utilisation d'un programme de stimulation de la parole (conscience phonétique) élaboré par le Bureau d'Orthophonie-Audiologie.
Utilisation, à titre de références, des instruments suivants: Au pays du langage (livre de l'élève & disque); De l'Ecoute à la Parole (guide méthodologique, disques dans les classes de 5 ans plein temps).

1972-73 Distar dans 2 classes (2 jardinières sensibilisées à cette méthode - cours de quelques jours en septembre).

Continuation du travail de stimulation de la parole. Instrument nouveau: Bilan articulatoire.
Travail de stimulation linguistique commencé.

1973-74 Distar dans une classe de 5 ans plein temps. Implication des parents dans la démarche.

Travail de stimulation de la parole & de stimulation du langage poursuivi de façon non systématique.

Non-disponibilité du Bureau d'Orthophonie-Audiologie à cause de certaines circonstances. Début de rédaction d'un programme de développement psycholinguistique pour enfants de 4 ans. Instruments nouveaux mis à la disposition des classes:

- Au pays du langage (guide méthodologique)
- J'apprends à écouter

- Je vis & je m'exprime avec mes comptines.

1974-75 Stimulation du langage (jardinières de 5 ans plein temps & Bureau d'Orthophonie-Audiologie).

Programme d'enrichissement linguistique expérimenté à l'école Garneau & à l'école Champlain (classes de 5 ans plein temps & Bureau d'Orthophonie-Audiologie).

Poursuite de l'élaboration du programme de développement psycholinguistique & initiation des jardinières aux principes de ce programme (Bureau de Psychologie).

Psychomotricité

1970-71 Maternelles 4 ans

En fin d'année, document-synthèse des activités dans ce domaine.

1971-72 <u>Maternelles 4 ans & 5 ans p. t.</u>

. Travail de l'été (fin d'août).

Documents produits: Psychomotricité: programme

Psychomotricité: activités.

. En cours d'année: Un groupe de jardinières a travaillé sur des fiches déjà élaborées par des professeurs de classes d'attente.

1972-73 . Utilisation par les jardinières des fiches élaborées par des professeurs de classes d'attente.

. Travail d'une équipe en collaboration avec des professeurs de classes d'attente pour commenter & modifier certaines fiches.

. Elaboration en équipes de fiches sur le schéma corporel (jardinières des maternelles 4 ans).

1973-74 . Utilisation continuée des fiches composées par des professeurs de classes d'attente.

. Dans les classes de 5 ans, exploitation des fiches de pré-écriture.

. Commencement d'un essai de classement des fiches.

1974-75 . Utilisation des fiches.

. Annonce d'élaboration d'un plan de référence en collaboration avec un professeur de l'Université du Québec.

Eveil musical

1970-71 Maternelles 4 ans

. A la fin de l'année, document produit: Education musicale à la maternelle 4 ans.

1971-72 Maternelles 4 ans & 5 ans plein temps

. Une spécialiste, en collaboration avec les 23 jardinières, a bâti un programme:

4 ans: lères étapes

5 ans: continuer plus à fond.

1972-73 . La même spécialiste a aidé les nouvelles jardinières (une quinzaine) à se mettre à jour.

. Au 2e semestre, elle a travaillé avec toutes les jardinières pour leur permettre d'approfondir le programme.

. Pendant l'interétape de juin toutes les jardinières ont pu travailler en ateliers avec des animatrices.

1973-74 & 1974-75 . Utilisation des fiches & des documents: chansons, bobine ou cassette.

Education manuelle

1970-71 Maternelles 4 ans

. A la fin de l'année, document-synthèse des activités dans ce domaine.

1971-72 Maternelles 4 ans & 5 ans plein temps

. Une équipe de jardinières a mis la main sur une série d'activités qui seront très utiles (équipe C.E.C.M., De Lanaudière, Mille-Iles).

. Préparation de fiches d'activités manuelles par cette même équipe (but: utilisation du matériel apporté par les élèves).

1972-73 . Utilisation des fiches préparées l'an dernier.

1973-74 . Utilisation des 2 séries de fiches mises à leur disposition.

1974-75 . Utilisation des fiches.

Apprentissage de la pensée scientifique A.P.S.

1971-72 Maternelles 5 ans plein temps

. Les professeurs prennent connaissance de ce programme.

. Certaines parties sont appliquées librement dans les classes au 2e semestre.

. En juin, cours intensifs sur cette méthode pour toutes les jardinières de 5 ans plein temps actuelles & prévues pour 1972.

1972-73 . Utilisation mitigée du programme dans les classes de 5 ans plein temps.

1. Utilisation du matériel de la classe plutôt que du matériel commercial.

2. Exploitation de certains thèmes peu ou non exploités dans la méthode.

Programme de développement de la perception visuelle (Frostig)

1971-72 Maternelles de 5 ans plein temps

. Programme appliqué à partir de novembre.

Personne-ressource: psychologue de la région II.

1972-73 Personne-ressource: psychologue de l'extérieur ayant utilisé cet instrument avec succès.

1973-74 . Administration en début d'année, du pré-test à tous les élèves des classes 5 ans.

. Utilisation en cours d'année du cahier du niveau élémentaire avec ces mêmes élèves.

1974-75 . Pré-test remis aux jardinières de 5 ans plein temps.

. Série complète de Frostig (ancienne édition) remise à chaque jardinière, exercices plus nombreux et plus gradués répondant aux besoins des enfants en difficulté.

Activités mathématiques

Maternelles 4 ans

1970-71 En fin d'année, document-synthèse sur apprentissage au calcul.

Maternelles 4 & 5 ans plein temps

1971-73 Utilisation de la méthode: "La pratique joyeuse des mathématiques".

1973-74 . Rencontres de spécification des objectifs à la maternelle (avec la Directrice du Bureau de Récupération).

. Réflexion sur les principes de base de la mathématique (une spécialiste de l'extérieur).

. Exploitation de certains jeux mathématiques.

1974-75 . Rencontre avec une spécialiste le 4 décembre.

. Expérimentation dans quelques classes de 5 ans plein temps.

1. Pré-calcul Matex 500
2. Mathématiques Kit A

. Programme-cadre du Ministère:

Eveil mathématique à la maternelle.

Plan de référence des activités à la maternelle

1974-75

Hypothèses de travail (M. Lavallée, U.Q.A.M.).

1. Les activités à la maternelle peuvent être améliorées par l'introduction
   a) d'un plan de référence;
   b) d'une classification du matériel disponible.

2. L'utilisation du plan de référence aboutira à un curriculum qui sera soumis, en priorité, au consensus des membres participant et aussi à la confrontation théorique des thèses modernes guidant l'apprentissage de ce niveau.

   Opérations (de sept. 1974 à mai 1976):
   a) Classification par domaine de comportement.
   b) Classification par catégories dans chacun des domaines de comportements.

c) Evaluation de la classification et prise de conscience des types d'activités suggérées.

d) Modification de la classification qui constitue de fait le premier plan de référence en établissant:

1. l'importance relative des contenus;
2. l'importance relative des comportements;
3. l'importance relative des domaines de comportement.

e) Rédaction des objectifs de comportement.

f) Rédaction des situations d'apprentissage.

g) Rédaction des situations d'évaluation.

Fiches à classifier

Déjà existantes:

- Psychomotricité
- Education manuelle
- Activités manuelles
- Eveil musical
- Préalables à la lecture
- Schéma corporel
- Jeux
- Langage (fiches du Bureau d'Orthophonie).

A venir: d'autres rédigées par les jardinières, au besoin.

2.9. Services para-pédagogiques

Les services décrits ici sont les services offerts dans le cadre des rencontres de perfectionnement des jardinières. Outre ceux-là, les différents bureaux offraient leurs services réguliers aux maternelles.

2.9.1. Service social

1970-72 Une travailleuse sociale est attachée à plein temps au projet O.R. et travaille auprès des groupes de mères, des enfants de maternelles avec l'aide des travailleuses sociales des écoles.

Participation des jardinières:

. visites à domicile en début d'année;

. ouverture de la classe à l'observation des parents;

. appel à leur collaboration pour fêtes, sorties, etc., ...;

. rencontres d'information et rencontres individuelles.

1972-73 La travailleuse n'est attachée au projet qu'à demi-temps mais poursuit son travail auprès des groupes de mères.

1973-75 La travailleuse sociale revient à temps plein et met sur pied avec la jardinière un programme d'intégration des parents. Une quinzaine de projets sont ainsi expérimentés sur une période de quatre semaines. Parmi ces projets on retrouve:

- organisation de classes de plein air avec les parents
- maternelle-maison
- échanges sur les ressources du milieu
- participation des parents à diverses activités.

2.9.2. Psychologie

En 1970-72, une psychologue est chargée de l'évaluation du projet maternelle. Elle participe en même temps à l'élaboration des objectifs et des programmes. Elle propose entre autre, la mise sur pied d'un programme de toute la journée pour

les enfants de 5 ans qui n'auraient pas profité pleinement de la maternelle 4 ans.

En 1972-73, une psychologue est engagée en vue de l'élaboration d'un programme de langage. Elle participe aux rencontres hebdomadaires des jardinières et met sur pied un projet de recherche sur le développement psycholinguistique des enfants de 4 ans et 5 ans.

De 1973 à '75. Poursuite des projets de recherche. Rencontres de sensibilisation des jardinières aux principes du programme de développement psycholinguistique qui est en voie d'élaboration.

2.9.3. Orthophonie

De 1971-73. Deux orthophonistes participent régulièrement aux rencontres des jardinières et élaborent avec elle un programme de "conscience phonétique" et un "Bilan articulatoire".

De 1973-74. Le départ des 2 orthophonistes interrompt le travail entrepris. Certaines jardinières continuent toutefois à utiliser

les instruments élaborés.

En 1974-75. Une autre orthophoniste est attachée au projet. Durant le 1er semestre elle offre sa collaboration aux jardinières dans les classes. Au second semestre, elle participe aux réunions hebdomadaires des jardinières aidée d'une autre orthophoniste. Parallèlement, un programme d'enrichissement linguistique est expérimenté dans quelques classes de 5 ans par des étudiants en orthophonie.

2.9.4. Psychoéducation

1973-74 Organisation de quelques journées de perfectionnement sur des thèmes tels que l'enfant agressif, l'enfant inhibé.

1974-75 Collaboration à l'élaboration du plan de référence des activités en maternelle.

2.9.5. Nutrition

Outre la collation distribuée à tous les enfants du pré-scolaire et de l'élémentaire, le Bureau de la nutrition mit sur pied en 1973-74 un

programme qui fut expérimenté par 7 jardinières.

2.9.6. Santé

En plus des services réguliers, le Service de santé de la Ville de Montréal, offrit sa collaboration au projet mi-temps pédagogique et mi-temps sportif & culturel de l'école Garneau en examinant les 57 enfants du projet, au début et à la fin de l'année 1974-75.

2.9.7. Education des adultes

Après ententes avec le coordonnateur du secteur des Sciences familiales, un certain nombre de rencontres sont organisées avec 24 groupes de parents de 17 écoles en 1974-75. Des sessions de perfectionnement sont également offertes aux aides-jardinières.

2.9.8. Services des bibliothèques de la Ville de Montréal

Dans le cadre du projet de l'école Garneau, une entente est établie avec la bibliothèque de la rue Montcalm pour utiliser les différents

services de la bibliothèque: heure de conte, lecture, marionnettes, projection, discussion et jeux de langage.

2.9.9. Services des loisirs, Ville de Montréal

Dès 1972, il y a ententes avec la Ville de Montréal pour l'utilisation des piscines par les enfants des maternelles 4 ans et 5 ans plein temps.

En 1975, la Ville de Montréal offre, à titre expérimental, les services de deux monitrices, 3 jours/semaine, de la fin d'avril à la fin de juin.

Deux écoles de la C.E.C.M. ont accepté de participer à cette expérience de collaboration.

Les élèves de la maternelle décloisonnée (3 ans, 4 ans, 5 ans) de l'école Ludger-Duvernay de la région I, recevront des services de natation & d'activités de loisirs & de détente, le mercredi (jour où habituellement ces mêmes élèves sont à la maison à cause de la

réunion hebdomadaire des jardinières).

A l'école Ste-Brigide de la région II, les élèves de la maternelle régulière (5 ans) bénéficieront de cours de natation le vendredi a.m. & d'activités de loisirs & de détente, le mardi a.m. . (Ils ne fréquentent habituellement pas l'école les avant-midi.)

Les élèves de 4 ans & de 5 ans plein temps de même que les enfants de 3 ans (inscrits pour 1976) profitent de services les mardi & vendredi p.m. .

Une journée de plein air est prévue pour la même clientèle de l'école Ludger-Duvernay le 16 juin prochain, à l'Aquarium et pour la clientèle de l'école Ste-Brigide, le 17 du même mois.

Patinage sur glace

Utilisation de l'aréna Mont-Royal, 1 fois/ semaine de fin septembre à mai par les groupes de 5 ans plein temps mi-temps pédagogique, mi-temps sportif et culturel de l'école Garneau.

2.10. Projets particuliers

2.10.1. Visites éducatives

1971-72 Visites éducatives - participation parents-jardinières.
Utilisation des autobus Victor-Doré souvent.

1972-73 Plusieurs jardinières en ont fait avec leurs enfants et les parents qui le désiraient.
Document: Visites éducatives élaborées par les jardinières.

1973-74 Il y a eu de très nombreuses visites éducatives dans le quartier, la ville et hors ville (Safari Africain - St-Bruno, St-Hilaire, Zoo de Granby, etc., ...).

1974-75 Les visites se continuent mais la majoration importante des frais de transport les limite un peu...

Exploration plus grande du milieu, de l'environnement de l'école, de la ville... Les documents mis en circulation par la Division de l'Organisation scolaire aident à réaliser les objectifs.

2.10.2. Classes de plein air

Chaque année dès 1972, un certain nombre de classes de 4 ans et 5 ans plein temps bénéficient de classes de plein air.

2.10.3. Maternelle-Maison

1973-74 1 jardinière 4 ans de l'école Jeanne-LeBer et 1 jardinière 4 ans de Victor-Rousselot ont vécu cette expérience.

Modalités

1 fois/15 jours pour chaque groupe, la classe se fait dans la famille de l'un des élèves:

. en utilisant le matériel de la maison

. en explorant le milieu avec les enfants

. en apportant de l'école un peu de matériel d'art (gouache, ciseaux, etc., ...).

1974-75 La jardinière de Jeanne-LeBer quitte Montréal. Celle de Victor-Rousselot continue le projet en l'adaptant aux circonstances actuelles.

La jardinière de St-Mathias expérimente également cette formule.

2.10.4. Matériathèque (prêt de matériel éducatif)

1973-74 Projet mis sur pied par la jardinière de la maternelle 5 ans plein temps de l'école Jeanne-LeBer.

Modalités

Service de prêt de jeux éducatifs permettant à cent familles ayant des enfants à l'école Jeanne-LeBer d'emprunter 1 fois

par semaine du matériel éducatif de façon à répondre aux besoins, dans un premier temps, des enfants de 4 ans, 5 ans, 6 ans, dans un 2e temps, des enfants des 1ères, 2es et 3es années.

2.10.5. Mi-temps pédagogique et mi-temps sportif et culturel

1973-74 Projet mis sur pied par 2 jardinières 5 ans de l'école Garneau.

Modalités

Alternance d'activités pédagogiques (de préférence le matin) et d'activités parapédagogiques ou sportives (de préférence l'après-midi).

2.10.6. Classe mi-temps ou plein temps

La jardinière 4 ans de l'école Ste-Brigide reçoit les enfants selon le désir des parents à mi-temps ou à plein temps. 19 élèves viennent à plein temps, 10 à demi-temps.

2.10.7 Classe plein temps

La jardinière de 4 ans et 5 ans régulier de l'école Ste-Cunégonde offre aux parents du plein temps pour tous au lieu de demi-temps pour chacun des groupes. Une trentaine d'enfants bénéficient de ce service. Une aide-jardinière est ajoutée.

2.10.8. Maternelle décloisonnée (3-4-5 ans)

1974-75

La jardinière de l'école Ludger-Duvernay accepte une clientèle diversifiée, 3 ans, 4 ans, 5 ans & une fréquentation selon les besoins des parents et des enfants: plein temps pour ceux qui le désirent, 1-2 jours par semaine pour d'autres (diverses formules).

Nombre d'élèves

3 ans: 10 (expérimentalement)

4 ans: 39 (notre clientèle)

5 ans: 4 (liste d'attente du régulier)

Fréquentation

2 jours: 2

4 jours: 45

plein temps: 6

Expérimentation: journée du vendredi offerte à plein temps à tous. Réponse très forte. Inscription moyenne ce jour-là: 40 enfants. Travail en ateliers: collaboration des mères.

But: Plus de souplesse pour répondre aux besoins du milieu et permettre à la famille de prendre ses responsabilités.

Constatation: Il est idéal de recevoir dans un même groupe des enfants de 3 à 6 ans. Une maternelle ainsi décloisonnée représente concrètement l'image de la famille en autant que l'organisation et le fonctionnement s'adaptent aux déficiences, aux besoins et aux intérêts de chacun.

A noter: Les mamans occupent une place d'importance dans notre classe. Le droit de

s'exprimer étant acquis pour tous, elles ont appris à exprimer leurs besoins, à donner leurs opinions, à faire des suggestions. (Extraits d'un texte de la jardinière: Yolande Morais.)

2.10.9. Documents audio-visuels

1971-72 Document 4 ans, Ste-Cunégonde: TV circuit fermé.

1972-73 . Diaporama, école J.-J.-Olier.
. Diaporama, école Garneau.
. Diapositives couvrant les différentes activités de la maternelle 4 ans.

1973-74 . Prêt à diverses écoles du diaporama de Garneau.
. Document 4 ans, école Louis-Hippolyte-Lafontaine.
. Diaporama maternelle-maison 4 ans, écoles Jeanne-LeBer et Victor-Rousselot.

. Nombreuses diapositives 4 ans et 5 ans plein temps.

1974-75 . Patinage sur glace, document TV en circuit fermé - Université du Québec à Montréal. Département de kinanthropologie.

. Document audio-visuel sur le mi-temps pédagogique et le mi-temps sportif et culturel (Garneau).

. Document audio-visuel sur le 3 ans et le 4 ans de l'école Ludger-Duvernay et la participation très active des parents à la vie de la classe.

. Vidéo-classe de 4 ans. Ecole St-Louis.

. Vidéo-classe de 5 ans plein temps. Ecole La-Nativité.

. Diapositives.
Camp-familles. Ecole J.-J.-Olier, classe de 4 ans.

. Diapositives.

Classes-neige des écoles Lartigue et Champlain.

. Diapositives.

Projet spécial "dégustation" école Laurier.

3. ANALYSE CRITIQUE

3.1. Maternelles 4 ans

3.1.1. Quant aux objectifs de réalisation

Premier objectif

Mettre sur pied, dans les écoles désignées, des maternelles ouvertes aux enfants du quartier accusant des retards de développement.

En ce qui concerne la population visée

Si l'on considère les données du tableau II, cet objectif a été nettement réalisé et l'on peut même dire dépassé. Le nombre d'enfants desservis a plus que triplé en 5 ans. Or si l'on retourne aux objectifs originaux, il avait bien été spécifié (Y. Leduc, 1971) que "la maternelle de 4 ans des écoles désignées ne devait pas s'adresser indistinctement à tous les enfants de 4 ans mais à ceux qui en avaient le plus besoin". D'où la nécessité,

à l'époque, de penser à des modes de sélection. Dès 1971-72, cependant, on avouait que les cas de réel dépistage étaient peu nombreux et que l'on avait accepté des enfants qui ne présentaient pas de problème. Ce fait (ajouté aux résultats obtenus dans la recherche de Mme Tremblay dont il sera question plus tard) a amené les responsables, au cours d'une réunion d'évaluation en mai 1973, à se demander si les maternelles rejoignaient effectivement la clientèle qu'elles visaient au départ. On constatait alors qu'avec l'accroissement du nombre de classes, la maternelle 4 ans s'était ouverte à tous les enfants du quartier desservi par l'école désignée qui venaient s'inscrire. Par contre, on observait, d'après les dernières statistiques, que seulement 35% des enfants inscrits en maternelle 5 ans avaient fait la maternelle 4 ans et que plusieurs enfants inscrits en première année n'avaient même pas fréquenté la maternelle à 5 ans.

Différentes raisons ont été invoquées pour expliquer cette situation au cours d'une rencontre d'évaluation des maternelles (mai 1972)

"On ne réussit pas à rejoindre les parents

- déménagements
- parents analphabètes
- manque d'informations
- lorsque les écoles ont leur nombre, elles ne cherchent pas à savoir si, dans leur paroisse, d'autres enfants pourraient avoir besoin de la maternelle".

Les parents refusent d'amener leurs enfants

- ils les trouvent trop jeunes pour fréquenter l'école
- préjugés contre l'école.

La maternelle, telle qu'elle existe, ne répond pas aux besoins du milieu

- les horaires de la maternelle ne permettent pas aux mères d'être libérées. Les enfants ne sont

finalement que très peu de temps à l'école (N. 2 heures ½) et si l'on compte le temps que la mère passe à venir les conduire et les chercher c'est finalement, pour certaines, plus une corvée qu'une aide.

- Avec un tel système, il ne leur est possible ni de travailler à l'extérieur ni de s'accorder du temps pour elles-mêmes.

- Beaucoup de mères ne veulent pas amener leurs enfants le matin parce que c'est trop tôt pour elles ou pour leurs enfants qui, bien souvent, se couchent tard.

Différentes solutions ont également été proposées pour essayer de rejoindre la population visée au départ

a) <u>pour rejoindre les parents</u>

<u>méthodes de recrutement possible</u>

- porte à porte plus efficace mais extrêmement long et exigeant
- circulaires - les gens ne les lisent pas
- annonces dans les églises, les magasins du quartier - ne touchent pas nécessairement tout le monde.

b) <u>pour mieux répondre aux besoins des parents</u>

- sensibiliser les parents à la nécessité de coucher leurs enfants plus tôt pour qu' ls soient moins fatigués en arrivant à l'école

ou

- modifier les horaires (Ex.: 9 hres à 12 hres - 2 hres à 5 hres)
- accepter les enfants toute la journée
- horaire libre - laisser les parents choisir les journées où les enfants viendraient à la maternelle et les amener graduellement à venir régulièrement.

Quant à la question de savoir si la maternelle devrait poursuivre l'objectif du départ et ne

s'adresser qu'aux enfants en difficultés, il est ressorti que:

- c'est toujours délicat de refuser des enfants, surtout s'ils se sont inscrits après qu'on les y ait incités
- même si l'on admet que la maternelle est d'abord conçue pour les "enfants problèmes" il n'y a pas lieu de fermer les portes à d'autres qui souhaiteraient la fréquenter et en auraient moins besoin. Au contraire, ces derniers seraient une excellente source de stimulation pour leurs camarades et l'on éviterait ainsi de poser une étiquette sur les enfants, en les considérant déjà comme "handicapés" à 4 ans.
  D'ailleurs on se trouve ici face à un problème important de dépistage. On ne connaît pas assez l'enfant de 4 ans pour être certain de poser un diagnostic juste sur ses chances de réussite et sur le bénéfice qu'il pourrait retirer de la maternelle.

Cette position impliquait toutefois que l'on redéfinisse les objectifs de départ de la maternelle en fonction de la population qu'elle voudra rejoindre:

a) elle aura un caractère compensatoire pour l'enfant présentant des déficiences

b) elle aura un caractère de stimulation et d'adaptation au mode de fonctionnement de l'école pour les autres enfants.
(Extraits du compte rendu de la réunion.)

Ce dédoublement des objectifs pose évidemment des problèmes au niveau de leur traduction pédagogique. Il oblige à penser davantage en terme d'individualisation de l'action pédagogique avec toutes les difficultés que cela comporte.

<u>En ce qui concerne l'organisation des maternelles</u>

a) <u>au niveau du personnel</u>

Considéré sans doute par les responsables de l'Opération Renouveau comme le programme

le plus important, les maternelles se sont vu attribuer le quart du budget total de l'Opération Renouveau (Cf. Tableau I). Malgré cela, certaines lacunes se sont fait sentir. On note, en effet, que le personnel d'encadrement n'a pas suivi la progression du nombre de classes:

- En 1970, un responsable était chargé de la coordination du programme (7 classes); il assumait également le poste de conseiller pédagogique des classes d'attente.

- En 1971-72, il n'y avait encore qu'un responsable pour 23 classes.

- En 1974-75, toujours un seul responsable pour 46 classes (4 ans et 5 ans plein temps).

Il devenait donc de plus en plus difficile pour cette personne de se partager entre ses différentes fonctions et d'assumer en même temps les aspects administratifs et pédagogiques de sa tâche.

Au niveau des personnes-ressources, une seule personne a été stable depuis le début du projet. En effet, dès le début du programme, une travailleuse sociale y était affectée à plein temps. (Sauf l'année 1972-73 où elle travaillait à mi-temps au projet et à mi-temps dans une école désignée.) Les autres personnes-ressources ont fluctué au cours des années au gré des disponibilités. Il est facile de comprendre, dès lors, pourquoi l'investissement de la travailleuse sociale a été plus élaboré et plus soutenu que celui amorcé par d'autres personnes attachées au projet de façon sporadique et partagées entre différentes tâches.

Ces facteurs ajoutés à la mobilité du personnel (Cf. pp. 15 à 17) et à la rapide expansion des maternelles de l'Opération Renouveau expliquent sans doute bien des lacunes du projet, en particulier en ce qui a trait à l'élaboration des programmes.

Or, comme on l'a mentionné précédemment, la difficulté d'attacher au projet des personnes stables et la mobilité des jardinières ont ralenti le processus. Différentes initiatives ont été amorcées, mais dès que la personne qui les avait mises de l'avant quittait le projet, elles étaient abandonnées ou presque (surtout par les nouvelles jardinières). Par ailleurs, le manque de coordination entre le travail des différents spécialistes impliqués, dont l'intervention était parfois plus fonction de leur formation et intérêt personnels que des objectifs de la maternelle, cela donnait l'impression d'un certain éparpillement.

Les rencontres du mercredi ont toutefois conduit à la mise au point de nombreuses fiches de travail et à la rédaction d'un premier document sur les "Activités en maternelle 4 ans". Essais de définition des objectifs et des méthodes (Laramée-Denis-Claire, Pierre-Joly, Régine, 1974).

Elles ont conduit également à l'ébauche d'un "Plan de référence des activités en maternelle" auquel toutes les jardinières collaborent cette année sous la direction de M. Marcel Lavallée de l'Université du Québec à Montréal. Ces travaux devraient aboutir à l'élaboration d'un programme plus structuré tel que prévu dans les objectifs initiaux. Toutefois, pour y parvenir il serait souhaitable d'assurer une plus grande coordination entre les différentes personnes impliquées dans le projet. Dans ce sens, il serait intéressant de former un comité des programmes constitué de différentes personnes - responsables des maternelles, jardinières, psychologue, spécialistes dans les différents domaines - qui réévalueraient les ébauches de programme existant et penseraient à leur organisation en fonction des objectifs de la maternelle.

Deuxième objectif

Poursuivre parallèlement un travail auprès des parents ayant un enfant en maternelle 4 ans.

Pour réaliser cet objectif, une travailleuse sociale a donc été attachée au projet, à plein temps d'abord; puis, 1 an à demi-temps (1972-73) et ensuite, à plein temps. Son travail a consisté, principalement les deux premières années, à organiser des groupes de mères ayant des enfants en maternelle 4 ans. Ce travail se faisait en collaboration avec la travailleuse sociale de l'école et des stagiaires.

En 1973-74, elle revenait attachée à temps plein au projet; elle intensifia alors son action auprès des jardinières et les amena à élaborer elles-mêmes des projets en vue d'intégrer davantage les parents à la vie de l'école. Parallèlement, elle travaillait avec les groupes de mères dans les écoles, complétant ainsi le travail amorcé par les jardinières. L'émulation créée par ces expériences (groupes de mères,

projets des jardinières) ont amené les parents à demander que leur soient donnés des cours sur la psychologie de l'enfant, cours qui furent offerts, cette année, par le service d'éducation des adultes. Même s'il est difficile d'évaluer l'apport réel de ces initiatives, l'intérêt témoigné par les parents permet, en tout cas, de croire qu'ils ont développé une conscience plus grande de leur rôle d'éducateur. Le seul regret des parents, qui ont vécu ces expériences, est qu'elles ne se poursuivent pas toujours au-delà de la maternelle. Au dire de certains professeurs, l'effet d'entraînement se fait sentir à l'élémentaire où les parents réclament de plus en plus d'être impliqués dans différentes initiatives.

3.1.2. Quant aux objectifs d'efficacité

3.1.2.1. Au plan socio-affectif:

"Offrir aux enfants un sentiment de chaleur et de sécurité..."

Malgré l'accent qu'on voulait mettre sur le plan cognitif, lors de la mise sur pied du projet maternelle, ce premier objectif était considéré comme très important par les responsables. Dans son document de présentation du projet, Yvonne Leduc (1970) insiste à plusieurs reprises sur cet objectif:

- "Assurer aux enfants une diversité d'expériences affectives."
- "Pallier au blocage affectif du langage."
- "Assurer aux enfants un climat chaleureux et sécurisant."

Elle exprimait ainsi le sentiment, encore partagé par la plupart des jardinières, que la maternelle 4 ans devait pallier aux carences affectives dont les enfants de milieux défavorisés

avaient sans nul doute souffert. Ce premier objectif a d'ailleurs toujours été privilégié par la plupart des jardinières et ceci pour diverses raisons, en plus de celle qui vient d'être mentionnée:

- traditionnellement, le programme des maternelles a toujours mis l'accent sur les objectifs socio-affectifs

- les programmes de formation des jardinières sont surtout conçus en fonction de la maternelle traditionnelle.

L'avènement des maternelles 4 ans étant nouveau au Québec:

- les objectifs de la maternellle 4 ans étaient peu définis

- il n'existait pas, à proprement parler de programme de maternelle 4 ans

- les jardinières étaient peu ou mal préparées à travailler avec des enfants de cet âge.

Les jardinières qui sont surtout préparées à travailler avec des enfants de 5 ans de milieux moyens, ont tendance, lorsqu'elles prennent la charge d'enfants de 4 ans de milieux défavorisés, à les évaluer en fonction de la "norme" qu'elles ont acquise et par conséquent à les sous-évaluer. Elles sont alors portées à considérer comme déficience ce qui n'est bien souvent que le reflet normal d'une période de développement. Il faut bien penser que le rythme de développement est encore très rapide à cet âge et que, de ce fait, l'enfant de 4 ans est très différent de celui de 5 ans. Il est certain toutefois, que cette situation est fonction de la jeunesse du projet et qu'elle devrait se rétablir au fur et à mesure

que les jardinières prendront de l'expérience.

Même si les responsables du projet croient constater que les enfants qui ont fréquenté la maternelle paraissent plus épanouis et que cela permet d'anticiper qu'ils s'adapteront plus facilement dans les années à venir aux contingences de milieu scolaire (bilan des activités 1970-71), aucune donnée objective ne permet de prendre ces affirmations comme un fait acquis. L'évaluation des maternelles n'a en effet tenu compte que de l'aspect cognitif. Il est plausible toutefois, que l'expérience de la maternelle soit effectivement enrichissante pour les enfants qui la fréquentent; mais dans quelle mesure cela se traduira en terme d'adaptation à l'école? C'est là une question très complexe surtout

si l'on considère l'écart qui existe entre la maternelle et le niveau élémentaire et les points qui opposent les deux niveaux.

3.1.2.2. Au plan cognitif

Apporter une insistance nouvelle sur l'acquisition des connaissances.

Comme ce fut le cas dans les projets américains similaires (Head Start) le mouvement d'expansion du pré-scolaire s'est accompagné d'une redéfinition de ses objectifs. La perspective traditionnelle était une approche globale visant à répondre aux besoins des enfants sur tous les plans physique et socio-affectif. La seule méthode qu'on préconisait alors était l'attention individuelle accordée aux enfants durant les "jeux libres". Il fallait avant tout, disait-on, rendre les enfants heureux

et les laisser donner libre cours à leur créativité, le reste viendrait par surcroît. Dans cette perspective l'idée d'intervention systématique était bannie.

Avec les nouveaux mouvements de la psychologie, on en est venu à considérer de plus en plus la nécessité d'agir au niveau cognitif et de préconiser des programmes plus structurés. La première tendance toutefois, a été de traduire cet objectif en termes d'<u>acquisition de connaissances</u>, mettant l'accent sur des contenus à faire acquérir plutôt que sur des processus à développer. C'est donc dans cette optique que s'est défini le projet des maternelles. Toutefois, cette préoccupation s'est surtout traduite par la recherche de méthodes plus systématiques, les contenus, demeurant relativement les

mêmes que ceux de la maternelle traditionnelle. C'est ainsi que dès 1970-71 on essayait d'implanter dans les classes le programme Distar de Breiter et Engelman (programme de langage) qui constitue en quelque sorte le prototype de ce genre de programme. Parallèlement, on essayait de structurer les activités dans les autres secteurs. L'insistance mise sur le langage reflète également les préoccupations des initiateurs de projets similaires de type compensatoire aux Etats-Unis.

C'est donc dans cette perspective que fut entreprise l'évaluation des maternelles dès 1971.

"Si le mandat de DEDAPAM est d'abord d'évaluer l'effet des maternelles en milieux défavorisés, il est difficile de réaliser cet objectif, sans entreprendre parallèlement une

étude comparative du développement des enfants des milieux défavorisés et des milieux moyens. DEDAPAM s'est donc donné un double objectif: étudier les caractéristiques du développement intellectuel des enfants québécois de quartiers populaires et évaluer l'apport de la maternelle.

Pour parvenir à ces fins, le projet devait s'échelonner sur une période de quatre ans:

1971-72

Evaluation d'enfants qui fréquentent la maternelle 4 ans et comparaison avec des enfants qui n'y vont pas.

1972-73

"Follow up"des enfants en maternelle 5 ans et comparaison entre les enfants en maternelle régulière et les enfants en maternelle plein temps.

1973-74

"Follow up" des enfants en première année.

1974-75

"Analyses finales et synthèse" (Dedapam, par F. Bonnier-Tremblay, document présenté à Mme Rheault, janvier 1975).

Comme dans les évaluations du même genre, les instruments de mesure utilisés furent des tests de Q. I. (Griffiths et W.I.S.C.) et le schème d'analyse adopté fut un schème traditionnel où l'on compare des enfants constituant le groupe expérimental (enfants de milieux défavorisés fréquentant la maternelle) à des enfants constituant des groupes contrôles (enfants de milieux défavorisés ne fréquentant pas la maternelle, enfants de milieux moyens) avant et après la situation expérimentale. Il s'agit donc d'une évaluation globale où

l'on postule que le critère utilisé, i.e. le Q.I. est directement en relation avec les contenus du programme.

Les résultats obtenus sont les suivants:

"Les enfants de milieux populaires se développent de façon semblable sur le plan intellectuel qu'ils fréquentent ou non une maternelle à l'âge de 4 ans. Les résultats des deux groupes sont identiques au début de la maternelle (octobre 1971) comme à la fin (mai 1973)".

De plus, leur développement sur tous les plans étudiés est tout à fait comparable à celui des enfants de milieux moyens.

Ces résultats se vérifient encore un an plus tard en mai 1973 à la fin de la maternelle 5 ans, aux échelles de développement de GRIFFITHS et aux sous-tests du WISC.

Ces résultats sont intéressants sur deux aspects; d'une part, parce qu'ils montrent que le fait de fréquenter la maternelle ne contribue pas nécessairement au développement du Q.I., mais aussi, d'autre part, parce qu'ils mettent en évidence l'absence de différence à ce niveau, entre les enfants de milieux défavorisés et les enfants de milieux moyens. Cette constatation est d'autant plus importante que le programme des maternelles partait du postulat de la déficience des enfants de milieux défavorisés. Ces conclusions suscitent ainsi trois hypothèses.

1) Il n'y a pas effectivement de différence entre les enfants des trois groupes étudiés.

2) Il y a des différences mais elles se situent à un autre niveau.

3) La maternelle 4 ans ne rejoindrait pas les enfants qu'elle visait au départ.

En rapport avec cette troisième hypothèse, on soulignait, en effet, précédemment, que le pourcentage d'enfants qui fréquentaient la maternelle 4 ans était relativement peu élevé.

En 1970-71 seulement 47% des enfants inscrits en maternelle 5 ans avaient passé par la maternelle 4 ans.

En 1971-72, 35%.

En 1972-73, 43%

Toutefois, si l'on s'en tient aux données publiées par le Bureau de la récupération scolaire en juin 1974, (Y. Leduc, étude du 2e groupe de la maternelle 4 ans) cette hypothèse ne semble pas vérifiée.

Les données rapportées par Mlle Leduc montrent en effet que:

sur 1945 dossiers d'enfants âgés de 6 ans, 21% des enfants n'ont fréquenté aucune maternelle

59% ont fait une maternelle régulière

18% ont fréquenté une maternelle 4 ans

3% ont fréquenté une maternelle 5 ans plein temps.

Par ailleurs, le partage entre la 1ère régulière et la classe d'attente se fait comme suit:

- enfants n'ayant fait ni la maternelle 4 ans ni la maternelle 5 ans plein temps

  classe régulière 89%

  classe d'attente 11%

- enfants ayant fait la maternelle 4 ans et/ou la maternelle 5 ans plein temps

classe régulière 72%

classe d'attente 18%

Il ne semble donc pas:

1) que les enfants qui n'ont pas fait de maternelle soient plus faibles que les autres

2) que le fait d'avoir fréquenté la maternelle 4 ans et/ou la maternelle 5 ans plein temps donne moins de chance aux enfants d'avoir à passer par la classe d'attente.

Ces données viennent donc corroborer les résultats obtenus dans la recherche précédente.

Face à ces résultats, Francine Tremblay remet en question le bien fondé de la maternelle 4 ans. S'inspirant d'une expérience pilote américaine, elle préconise d'investir plutôt au niveau des parents par la création d'un centre scolaire qui offrirait différents services psychopédagogiques aux parents:

"1. Services généraux offerts à tous les parents et de façon plus intensive lorsque les enfants sont très jeunes:

- informations systématiques, détaillées et régulières sur le développement de l'enfant (causeries, films, bandes magnétoscopiques, programmes de T.V., etc., ...)

- examens réguliers du développement de l'enfant afin de rassurer les parents du bon fonctionnement de leur enfant et dans le cas d'une anomalie grave afin de la détecter le plus tôt possible et d'y remédier le plus tôt possible.

- Garderie dépannage pour permettre à la mère d'avoir accès aux services offerts, pour lui permettre également de vaquer à certaines occupations ou encore simplement de se reposer de temps en temps.

2. Une aide plus individualisée pour les parents rencontrant certaines difficultés:

- Rencontres régulières avec un "Spécialiste en éducation" pour discuter plus concrètement de problèmes précis, pour être conseillé de façon plus personnelle

et pour recevoir des explications plus suggestives.

- Démonstrations d'activités à faire faire aux enfants pour les aider à mieux se développer.

3. Une aide personnelle aux parents vraiment démunis ou débordés

- Services offerts à domiciles à tous les points de vue:

  Examen de l'enfant

  Consultation

  Aide-ménagère

  Gardienne

  Séances régulières d'observation de la relation mère-enfant."

(Bonnier-Tremblay, F., 1975. "Une évaluation de l'apport de la maternelle 4 ans et de la maternelle 5 ans plein temps", Bureau de psychologie, C.E.C.M.)

Il est évident que les services offerts par des centres semblables seraient fort appréciables. Les parents ont toujours été laissés à eux-mêmes face à l'éducation de leurs enfants alors que c'est là, sans doute, une des tâches les plus complexes qu'ils aient à réaliser. On devrait également penser à développer des programmes de formation au rôle de parents qui devraient être offerts à tous les jeunes en âge de devenir parents. Ces programmes devraient faire partie de programmes de formation personnelle et être intégrés aux cours réguliers.

La nécessité de développer de telles initiatives n'élimine pas toutefois la nécessité d'étendre, d'améliorer le réseau des maternelles et même des garderies. Or, à une époque où les femmes sont de plus en plus appelées à

aller sur le marché du travail, il faut susciter la recherche de solution au problème de l'éducation des enfants d'âge pré-scolaire.

3.2. Maternelle 5 ans plein temps

N.B.- Comme les maternelles 4 ans et 5 ans plein temps se sont développées parallèlement et sous la responsabilité des mêmes personnes, l'analyse effectuée pour les maternelles 4 ans vaut, en général, pour les 5 ans, plein temps. Nous ne reprendrons donc, dans cette section, que les éléments particuliers aux maternelles 5 ans plein temps.

3.2.1. Quant aux objectifs de réalisation

3.2.1.1. Premier objectif

Mettre sur pied des maternelles 5 ans plein temps (fréquentées par les enfants toute la journée).

En ce qui concerne la population visée

Contrairement aux maternelles 4 ans

qui se sont étendues à l'ensemble des enfants de milieux défavorisés, la maternelle 5 ans plein temps continue à ne s'adresser qu'aux enfants présentant certaines difficultés par rapport à leurs camarades du même âge. Leur nombre est donc moins élevé et leur expansion s'est faite de façon moins rapide (Voir tableau II).

En ce qui concerne l'organisation des maternelles

a) au niveau des programmes

De par la population qu'elle vise, la maternelle 5 ans plein temps a donc nettement des objectifs de rattrapage. La nécessité d'agir de façon plus systématique se fait donc beaucoup plus sentir, même si dans les faits, on montre encore beaucoup de réticences à penser en

termes de programmes structurés. Ainsi, la plupart des programmes qui ont été expérimentés l'ont été de façon partielle:

Dans le domaine du langage, on a essayé d'appliquer le programme Distar inspiré de la méthode Bereiter et Engelman mais beaucoup de difficultés se sont présentées:

- on ne disposait pas du matériel nécessaire
- la rédaction du programme se faisait au fur et à mesure par les jardinières elles-mêmes.
- les jardinières n'étaient pas préparées ni motivées à appliquer un programme de ce genre (programme très structuré, axé sur les méthodes behaviorales).

En 1972-73, deux jardinières seulement appliquaient Distar dans l'esprit où il a été conçu.

En 1973-74, une seule jardinière l'appliquait encore.

En 1974-75 deux jardinières l'appliquent.

Suite à l'abandon de cette méthode deux orthophonistes ont élaboré, en 1971-72, un programme de stimulation de la parole. Il s'est continué l'année suivante mais par la suite il n'a pu être poursuivi en raison du départ des orthophonistes.

Parallèlement, une psychologue entreprenait un projet de recherche qui devait conduire à l'élaboration d'un programme de développement psycholinguistique pour enfants d'âge préscolaire. En raison de l'ampleur du

projet, de la difficulté de trouver du personnel compétent et d'obtenir les budgets requis, le projet se poursuivit péniblement.

Un programme d'éveil musical a été systématiquement appliqué en 1971-72 et 1972-73 sous la direction d'une spécialiste en musique. Ce programme ayant été par la suite publié, les jardinières peuvent disposer du matériel mais en l'absence de la spécialiste, elles avouent avoir plus de difficulté à en comprendre l'esprit et à l'appliquer rigoureusement.

Le programme Apprentissage de la Pensée Scientifique conçu d'après le programme-cadre des sciences du ministère de l'Education est appliqué d'une façon plus ou moins rigoureuse, malgré l'organisation de sessions de formation à l'application du programme. Les

jardinières préfèrent partir du matériel de la classe et veulent également continuer à exploiter deux domaines peu ou pas touchés par la méthode: botanique et zoologie.

La méthode Frostig visant le développement de la perception visuelle (méthode américaine) n'a été appliquée de façon rigoureuse qu'une année et par 6 jardinières seulement. Les autres jardinières s'en servaient de façon moins continue ou seulement avec certains enfants qui semblaient en avoir plus besoin.

Cette méthode requérant de fonctionner en petits groupes, a amené certaines jardinières à expérimenter le fonctionnement par ateliers.

En psychomotricité, les jardinières ne travaillaient pas selon un programme précis mais avaient à leur disposition

des fiches élaborées par les professeurs de classes d'attente et adaptées par l'équipe.

Au niveau des pré-requis, on a surtout mis l'accent sur le pré-calcul avec l'étude de la méthode: "La pratique joyeuse des mathématiques" et du programme-cadre du ministère de l'Education.

Dans l'ensemble, on peut donc dire que s'il y avait un souci évident de systématiser les activités en maternelles 5 ans plein temps, il régnait une grande souplesse dans la façon de concevoir et d'appliquer les programmes.

Des 4 années de fonctionnement des maternelles 5 ans plein temps on peut retirer les points suivants:

- les jardinières sont plutôt réticentes à appliquer des programmes structurés importés de l'extérieur

(Ex. Distar-Frostig) une minorité y consent.

- Les jardinières ne sont pas réfractaires à appliquer des programmes structurés.

Cependant, ils doivent être élaborés par des spécialistes avec leur collaboration de façon à répondre aux besoins spécifiques qu'elles rencontrent.

De plus, elles demandent à être supervisées, tout au long de l'application du programme.

3.2.2. Quant aux objectifs d'efficacité

3.2.2.1. Premier objectif

Mettre sur pied, dans les écoles désignées, des maternelles ouvertes aux enfants du quartier accusant des retards de développement.

Pour cette partie de la recherche évaluative:

"La méthode utilisée est principalement une comparaison entre deux groupes d'enfants de quartiers populaires qui ont fait une maternelle 4 ans: un groupe qui a poursuivi en maternelle plein temps et un groupe qui a poursuivi en maternelle régulière...".

1. Une première comparaison porte sur les résultats obtenus au début et à la fin de la maternelle 5 ans aux échelles de GRIFFITHS (coordination oculo-manuelle, raisonnement non-verbal, langage, connaissances pratiques et motricité globale).
   Principaux résultats:

   Le niveau de développement général de l'ensemble des enfants qui fréquentent une maternelle plein temps est semblable à celui d'un

groupe du même âge en maternelle régulière, et ce sur tous les plans mesurés par le GRIFFITH.

Du début à la fin de la maternelle, les deux groupes ont évolué de façon parfaitement comparable.

De plus, les résultats obtenus aux sous-tests du WISC à la fin de la maternelle 5 ans vont également dans le sens d'une équivalence des deux groupes sur le plan intellectuel.

Toutefois, si l'on subdivise les enfants en trois groupes d'âge, une différence apparaît dans les résultats au GRIFFITHS pour le sous-groupe des plus âgés: les enfants âgés qui sont en maternelle plein temps accusent un retard sur leurs voisins

de maternelle régulière mais les enfants moyennement âgés ou jeunes, ont eux, un niveau comparable sur tous les plans.

2. Une seconde comparaison concerne les résultats obtenus au test de fonctionnement intellectuel de la C.E.C.M., administré une première fois au début de la maternelle 5 ans et une seconde fois au début de la première année.

Principaux résultats:

Les enfants qui ont fait une maternelle 5 ans plein temps en milieux populaires après avoir fréquenté une maternelle 4 ans obtiennent au test de fonctionnement intellectuel des cotes significatives inférieures à celles de leurs camarades du même âge qui sont allés en maternelle régulière après avoir fait du 4 ans. Rappelons que sur

le plan intellectuel, les deux groupes sont dans l'ensemble parfaitement comparables (résultats au GRIFFITHS et résultats au WISC).

L'amplitude de la différence observée au test de fonctionnement intellectuel n'est pas modifiée par une année de maternelle plein temps, la différence en première année reste donc comparable à celle observée en maternelle.

Lorsque les trois niveaux d'âge distingués précédemment pour le GRIFFITHS sont analysés séparément pour le test de fonctionnement intellectuel, une différence significative existe pour le sous-groupe des âgés et pour le sous-groupe des moyens, mais pas pour le sous-groupe des jeunes. Ce genre de résultats est obtenu au début de la maternelle et au début de la première année.

En fait, pour le sous-groupe des âgés et pour le sous-groupe des jeunes, les résultats obtenus au test de fonctionnement intellectuel coïncident avec ceux obtenus sur le plan intellectuel au GRIFFITHS et au WISC (ibid pp. 13 à 15).

Ainsi donc, d'après ces résultats seul le sous-groupe des enfants âgés fréquentant la maternelle 5 ans plein temps différerait significativement de leurs camarades des maternelles régulières à la fois aux tests de Q.I. et au test de fonctionnement intellectuel de la C.E.C.M. . Si les résultats au test de fonctionnement intellectuel sont dans l'ensemble plus faibles pour les classes de plein temps c'est que la moyenne d'âge est moins élevée dans ces classes que dans les classes régulières. Il y a, en maternelle plein temps, deux fois plus d'enfants jeunes que d'âgés; en 1972-73, 33% des enfants de la classe sont nés de

juillet à septembre compratívement à 16.5% d'octobre à décembre. Cette constatation confirme la remarque que nous faisons précédemment, à savoir que les jardinières ont tendance à sous-estimer les enfants plus jeunes et à considérer comme du retard ce qui est bien souvent la marque de l'âge réel.

Pour l'auteur la formule de maternelle plein temps devrait être reconsidérée. Elle propose comme solution de rechange une formule semblable à celle des professeurs de récupération à temps partiel.

"N'y aurait-il pas lieu d'utiliser les professeurs rattachés aux classes de plein temps dans une formule semblable à celle de la récupération à temps partiel? Cela aurait le grand avantage de permettre:

- De travailler sur une base individuelle.

- D'aider chaque enfant, surtout dans les domaines les plus déficitaires.

- D'agir plus ou moins intensivement selon les besoins dans le temps et selon les individus.

- D'intervenir dès l'entrée à l'école (dès 4 ans) et aussi longtemps que nécessaire, sur plus d'une année s'il le faut.

- De mobiliser les parents plus directement et concrètement pour les aider.

- De conserver le personnel des classes spéciales pour desservir les enfants qui ont des besoins orthopédagogiques tout en ne diminuant pas indûment le nombre d'élèves du secteur régulier, (fait important à considérer en cette période de dénatalité" (ibid p. 22).

Plusieurs aspects sont toutefois à considérer par rapport à cette formule. Il n'est pas du tout certain, en effet, qu'une telle formule changerait véritablement la situation des enfants qui en bénéficieraient et ceci pour diverses raisons:

- ainsi retirés de la classe, les enfants seraient identifiés comme des "cas spéciaux" et seraient, de ce fait, tout aussi susceptibles de souffrir de l'effet Rosenthal

- ils pourraient se voir isolés par le fait qu'ils ne participeraient plus à toutes les activités de la classe

- leur absence temporaire de la classe risquerait de provoquer des déséquilibres au niveau des différentes activités; ce qu'ils

récupéreraient dans un domaine, ils risqueraient de le perdre dans un autre, de sorte qu'ils se trouveraient toujours en retard dans un domaine ou un autre.

ANNEXE I

SELECTION DES ENFANTS

SELECTION DES ENFANTS
DE LA MATERNELLE DE 4 ANS

1ère étape: la sélection des enfants

Il s'agissait de choisir, pour chacune des écoles désignées les 36 enfants de la paroisse pour qui la maternelle de 4 ans semblait la plus nécessaire en fonction de nos objectifs, i.e. la prévention de l'échec scolaire.

1. Etude de la population des 4 ans

Les listes d'enfants de 4 ans ont été élaborées à partir de deux sources principales:

a) les infirmières des écoles nous ont remis tous les noms d'enfants de 4 ans déjà connus dans leurs cliniques. (Sauf pour Ste-Cunégonde et Jean-Jacques-Olier.)

b) Les enfants des écoles désignées (de même que les enfants de l'autre école de la paroisse) ont reçu une circulaire à faire remplir par les parents, et demandant dans quelles familles il y avait des enfants en âge d'aller à la prématernelle et, si oui, leur nom et date de naissance.

Note: Dans quelques écoles, les directions ont aussi demandé aux parents, lors de l'inscription des enfants de 1ère et de maternelle, s'ils avaient également des enfants de 4 ans.

2. Evaluation

Une fois établies les listes d'enfants éligibles à la prématernelle pour chacune des écoles, nous avons rencontré chaque famille en vue d'une brève évaluation. Le questionnaire comportait des données factuelles sur la famille, sur la situation scolaire des autres enfants de la famille, sur l'enfant lui-même, et sur l'intégration de la famille au milieu (Voir questionnaire en annexe).

Ont été codifiées comme importantes en vue de la sélection des enfants, les questions suivantes:

1. Scolarité des parents: qui influence souvent le degré de motivation des parents face à l'éducation.

2. La situation scolaire de la fratrie: lorsque la plupart des aînés ont présenté des problèmes scolaires, on peut facilement présumer que l'enfant de 4 ans en présentera également.

3 et 4. Logement: la densité de population à l'intérieur du logement a une influence sur le développement de l'enfant.

5. Organisation budgétaire: La façon qu'ont les gens d'utiliser leurs ressources est un indice du degré d'organisation au foyer.

6. Socialisation de l'enfant: un enfant qui n'est pas socialisé normalement, qui est incapable de jouer avec des enfants de son âge, a besoin plus qu'un autre de vivre une expérience de groupe.

7. Lieu d'origine des parents: les familles arrivées depuis peu de régions éloignées de Montréal présentent souvent des problèmes d'adaptation au milieu.

De plus, nous demandions à chaque enfant de nous dessiner un "bonhomme", en vue d'une évaluation subséquente par la psychologue.

Voici quels ont été les premiers résultats:

1. Ste-Cunégonde: 49 noms

(fait par une stagiaire)

3 étaient trop jeunes
6 étaient déménagés (1)
1 était du territoire de l'école St-Joseph

Il est donc resté 39 noms

2. St-Joseph: 45 noms

(fait par moi-même)
- 9 enfants italiens de langue anglaise (2)
- 3 logements abandonnés (1)
- 2 refus des parents

Il est donc resté 31 noms

3. Ste-Catherine: 61 noms

(fait par C. Bissonnette)
- 4 impossibles de rejoindre
- 1 déménagement
- 8 refus des parents
- 3 impossibles de rejoindre

Il est donc resté 45 noms

4. Lartigue: 67 noms

(fait par une stagiaire)
- 20 déménagements (2)
- 1 adresse inexistante
- 1 enfant aveugle
- 3 étaient trop jeunes
- 1 refus des parents
- 4 impossibles de rejoindre

Il est donc resté 37 noms

5. Marguerite-Bourgeoys: 55 noms

(fait par moi-même)
- 3 hors territoire
- 2 étaient trop jeunes
- 3 étaient pour la maternelle
- 3 déménagements
- 5 refus des parents
- 1 impossible de rejoindre

Il est donc resté 38 noms

6. Ste-Eulalie: 50 noms

(fait par M. Dubuc et moi-même)
1 était pour la maternelle
1 déménagement
1 refus des parents

Il est donc resté 47 noms

7. Jean-Jacques-Olier: voir "Sélection"

(1) s'explique par les déménagements aux Ilots St-Martin
(2) noms fournis par l'infirmière à partir des dates de naissance.
A St-Joseph: enfants italiens de langue anglaise
A Marguerite-Bourgeoys: adresses inscrites à la naissance de l'enfant.

Observations: Il ressort de ces chiffres que, à part pour les écoles 3 et 6, il ne s'agit plus à proprement parler de sélectionner des cas, mais d'en éliminer 2 ou 3.

Les dix-sept (17) cas de "refus des parents" comportaient des motifs divers: éloignement de l'école, artères achalandées à traverser, enfant malade "trop petit" ou "pas intéressé". Douze (12) de ces cas auraient dû normalement être sur la liste des enfants sélectionnés. Les refus des parents pour cause de problèmes matériels (vêtements) ne paraissent pas ici, car ce problème a pu être solutionné. De même que le problème de voyagement à St-Joseph, lequel avait motivé un bon nombre de refus, a été solutionné (transport fourni pour les enfants qui habitent au nord de la voie ferrée.)

3. Sélection

La sélection s'est faite à partir des données recueillies lors de l'évaluation. Les principaux critères qui ont servi au choix des enfants, là où c'était possible, ont été:

1. un problème personnel de l'enfant au plan du langage;
2. la situation scolaire et personnelle des frères et sœurs (douleurs, enfants présentant des problèmes de comportement, etc.);
3. une situation familiale irrégulière.

En dernier ressort:

1. la situation de l'enfant à l'intérieur de la fratrie
2. la scolarité des parents
3. la situation financière familiale

Cette sélection a été faite soit par moi seule (pour les écoles où seule j'avais fait les évaluations), soit par les personnes concernées et moi-même dans les écoles où l'évaluation avait été faite par d'autres personnes.

A l'école Jean-Jacques-Olier, les 3 étapes de sélection ont été effectuées par madame Marceau, t.s. de l'école.

Le choix devait être fait à la lumière des interprétations du "bonhomme" par la psychologue, mais ceci s'est avéré impossible faute de temps de la part de la psychologue.

4. Conclusions

Nous avons dû, pour compléter les cadres, accepter des enfants qui auraient été éliminés normalement à cause du faible choix laissé par le petit nombre de la liste d'attente.

Ceci nous amène à nous demander si l'investissement de temps requis pour les évaluations justifie au niveau de l'efficacité dans le choix des enfants. Nous croyons que cette évaluation n'aurait pas été nécessaire en général pour établir la liste des enfants acceptés, mais qu'elle s'avère très utile pour la connaissance des familles avec lesquelles nous aurons à travailler durant l'année. Pour un certain pourcentage d'enfants (très minime, cependant, contrairement aux prévisions) la rencontre à domicile avec les parents a permis de transformer en acceptation un refus spontané.

Nous nous sommes également demandé si la procédure suivie pour recueillir une liste de notre population de 4 ans était valable. En effet, le nombre de noms recueillis est en disproportion assez grande avec le nombre d'enfants inscrits en maternelle dans chacune des écoles. Ceci peut être relié à différents facteurs: nous ne rejoignons pas les enfants de 4 ans qui n'ont pas de frères et soeurs de maternelle à 7e et/ou qui ne fréquentent pas la clinique de santé. De plus, il est permis de supposer que quoiqu'il n'était parlé que de recensement dans la circulaire envoyée aux parents, plusieurs ont fait le lien avec

la pré-maternelle, et n'ont pas répondu soit par négligence ou par refus d'envoyer leurs enfants de 4 ans à l'école. Ceci se confirme lorsque l'on note que, dans la majorité des cas, les noms fournis par l'infirmière n'ont pas été donnés par les parents même si presque tous avaient des frères et soeurs dans les écoles où le sondage avait été fait. On peut présumer également que les enfants qui n'ont été rejoints ni par l'entremise de l'école, ni par l'entremise de la clinique étaient les enfants les plus en besoin et les plus coupés du milieu.

Toutes ces présomptions se vérifieront en partie (tenant compte des déménagements) lors de l'arrivée de ces groupes en maternelle ou en 1ère.

Le 14-07-70 (signé) Denise Taillefer, t.s.p.

Questionnaire aux parents

DOSSIER DE PRE-INSCRIPTION

Maternelles de 4 ans

Nom ..... Prénom ..... Naissance .....

Adresse ..... Tél. ..... Langue .....

1. **Parents**

a) L'enfant demeure avec ses deux parents .....
son père seul .....
sa mère seule .....
en foyer nourricier ..... 3 2 1 *

b) **Père:** Prénom ..... Age ..... Scolarité ..... 3 2 1 *
Occupation ..... Heures de travail .....

Mère: Prénom ..... Age ..... Scolarité .....
Occupation ..... Heures de travail .....

2. **Fratrie**

Nom	Age	Ecole	Degré	Degrés doublés	Occupation
.....	...	.....	.....	.....	.....
.....	...	.....	.....	.....	.....
.....	...	.....	.....	.....	.....
.....	...	.....	.....	.....	.....
.....	...	.....	.....	.....	.....
.....	...	.....	.....	.....	.....
.....	...	.....	.....	.....	.....
.....	...	.....	.....	.....	.....

*) 3 = 1er cycle élémentaire
2 = 2e cycle élémentaire
1 = secondaire

3. Collatéraux

Autres personnes demeurant au foyer .....
Relation avec la famille .....

4. Logement

Nombre total de personnes au foyer .....
Nombre de pièces ..... 3 - 2 - 1

5. Revenu

Source du revenu familial: travail du père .....
de la mère .....
des enfants .....
pensions de chambreurs .....
allocations sociales .....

Organisation budgétaire 2

6. L'enfant

a) Est-il en bonne santé .....
b) Est-il habituellement propre .....
c) Dort-il dans l'après-midi .....
d) Socialisation: regarde la TV .....
suit sa mère 2
joue seul 1
joue avec ses frères ou soeurs .....
joue avec des camarades de son âge .....
plus vieux .....
plus jeunes 1

e) A-t-il déjà été hospitalisé (....) fois Age .....
Durée .....

A-t-il déjà été placé (....) fois Age .....
Durée .....

7. Intégration au milieu

a) Nombre d'années de résidence à Montréal .....
b) Lieu d'origine 2
c) Familles parentes ou amies fréquentées .....
d) Participation à des comités ..... ou adhésion à des groupements (loisirs ou autres) .....
e) Utilisation des ressources: agence familiale 3
BES .....
hôpitaux .....
cliniques .....

8. Remarques

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Le 4 mai 1970

INSCRIPTION POUR LA MATERNELLE DE 4 ANS

Nom et prénom de l'enfant _____

Adresse _____ Tél: _____

Date de naissance: _____ Langue parlée à la maison _____

1. **Famille:**

a) L'enfant demeure avec ses deux parents _____
son père seul _____
sa mère seule _____
son foyer nourricier _____

S'il est en foyer nourricier, dire le nom des parents nourriciers:

_____

b) Père: prénom _____ Age _____

Jusqu'à quelle année est-il allé à l'école _____

Métier habituel _____

Travaille-t-il actuellement? _____

Quelles sont ses heures: De jour _____
de soir _____
de nuit _____
par rotation ("Shift") _____

c) Mère: Nom de fille au complet _____ Age _____

Jusqu'à quelle année est-elle allée à l'école _____

Métier habituel _____

Travaille-t-elle actuellement? _____

Quelles sont ses heures: De jour _____
de soir _____
de nuit _____
par rotation ("Shift") _____

d) Frères et soeurs:

1) Pour ceux qui vont encore à l'école ou les plus jeunes

Prénom	Age	Degré actuel	A-t-il déjà doublé	Quelles années	A quelle école est-il

2) Pour ceux qui ne vont plus à l'école

Prénom	Age	Degré de scolarité	Marié	Occupation

e) A part les parents et les frères et soeurs, y a-t-il d'autres personnes qui demeurent chez-vous?

Des chambreurs _____ Combien_____

De la parenté _____ Qui_____

2. Conditions matérielles

a) Combien de pièces compte votre logement? _____

b) D'où tirez-vous votre revenu: salaire du père _____
salaire de la mère _____
pension des enfants _____
pension des chambreurs _____
allocations familiales _____
Bien-Etre Social _____
pension des mères nécessiteuses _____
assurance-chômage _____
autres (dire quoi) _____

c) Arrivez-vous à organiser votre budget pour que les fins de mois ne soient pas trop difficiles Oui _____ Non _____

3. Votre enfant

a) Est-il en bonne santé actuellement _____

b) A-t-il des maladies chroniques: maladie de coeur, asthme, exzéma, ou autre (dire quoi) _____

c) Se couche-t-il dans l'après-midi _____

d) Lui arrive-t-il de se mouiller le jour: jamais _____
parfois _____
souvent _____

e) Regarde-t-il beaucoup de télévision _____

f) Quels sont ses programmes préférés _____

_____

_____

g) Vous suit-il beaucoup dans la maison _____

h) Préfère-t-il jouer seul ou avec d'autres _____

i) Lorsqu'il joue avec d'autres, s'entend-il mieux
avec ses frères et soeurs _____
avec des amis de son âge _____
avec des amis plus vieux que lui _____
avec des amis plus jeunes que lui _____

j) A-t-il déjà été hospitalisé_____

k) Si oui, combien de fois?_____

	Quel âge	Combien de temps	Pour quelle raison
1ère fois			
2e fois			
3e fois			

l) A-t-il déjà été placé_____

m) Si oui combien de fois?_____

	Quel âge	Combien de temps	Pour quelle raison
1ère fois			
2e fois			
3e fois			

4. Participation sociale

a) Lieu de naissance du père_____ de la mère_____

des enfants_____

b) Si vous ne vous êtes pas mariés à Montréal, depuis combien d'années y demeurez-vous_____, aimez-vous Montréal_____aimeriez-vous retourner où vous étiez avant_____

c) Avez-vous ici de la parenté que vous fréquentez_____

d) Avez-vous ici des amis que vous fréquentez avec vos enfants_____

e) Participez-vous à des groupements (comités de parents, centre de loisirs, ou autres)_____

f) Avez-vous déjà été dans une agence de service social_____

au Bien Etre_____

À la clinique du quartier_____

Si oui, y allez-vous encore_____

5. **Remarques**

Parlez-nous de votre enfant, de son caractère, de ses qualités et de ses défauts_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Nous prévoyons organiser des rencontres régulières pour les mamans des enfants de 4 ans, pour vous donner l'opportunité de discuter ensemble des problèmes qui vous intéresse.

Quel jour préférez-vous_____

Viendriez-vous même si votre enfant n'est pas sélectionné pour la classe_____

Auriez-vous besoin d'une gardienne_____

ANNEXE II

ECHANTILLONS DES LETTRES ENVOYEES AUX PARENTS ET AUX PRINCIPAUX

REPARTITION DES CLASSES MATERNELLES

LA COMMISSION DES ECOLES CATHOLIQUES DE MONTREAL

SERVICE DES ETUDES

BUREAU DE SERVICE SOCIAL

MONTREAL, le 30 juin 1971

Chers parents,

Votre enfant de 4 ans est accepté pour la prématernelle pour septembre 1971. Veuillez vous procurer ses certificats de naissance et de vaccination pour les présenter à l'école dès l'ouverture des classes.

L'entrée à l'école des enfants de 4 ans se fera un peu plus tard que pour les autres. Nous vous aviserons en septembre de la date exacte de l'entrée des enfants.

Si vous avez des questions, veuillez appeler Mme Denise Taillefer, à 525-6311, local 508.

Bien à vous,

(signé) Denise Taillefer,
Bureau de service social

DT/

LA COMMISSION DES ECOLES CATHOLIQUES DE MONTREAL
SERVICE DES ETUDES
BUREAU DE SERVICE SOCIAL

MONTREAL, le 30 juin 1971

Chers parents,

Dans les conditions actuelles, nous ne croyons pas qu'il soit profitable à votre enfant de 4 ans de fréquenter la prématernelle. Les enfants qui ont été acceptés ont des problèmes assez importants, qui réclameront une grande attention de la part de la jardinière. De plus, le programme devra être fait en fonction des problèmes de ces enfants.

Vu le bon degré de développement de votre enfant, et l'attention que vous semblez lui donner, nous sommes sincèrement convaincus que votre enfant profitera davantage d'un an à la maison, que d'une année passée avec un groupe dans lequel il ne cadre pas.

Nous faisons appel à votre compréhension, et au désir que vous avez du plus grand bien de votre enfant, pour accepter un refus que nous savons decevant pour vous.

Si vous avez des questions, veuillez appeler Mme Denise Taillefer, à 525-6311, local 508.

Bien à vous,

DT/

(signé) Denise Taillefer,
Bureau de Service Social

LA COMMISSION DES ECOLES CATHOLIQUES DE MONTREAL

SERVICE DES ETUDES

BUREAU DE SERVICE SOCIAL

MONTREAL, le 30 juin 1971

Chers parents,

Nous avons le regret de vous annoncer que nous avons dû placer votre enfant de 4 ans sur la liste d'attente pour la pré-maternelle. Ce qui veut dire qu'il n'entrera pas à l'école au début de septembre, mais que nous vous avertirons dès que le départ d'un enfant donnera une place pour le vôtre.

Il pourrait être utile de vous procurer le plus tôt possible ses certificats de naissance et de vaccination, pour qu'il puisse entrer à l'école dès que la place sera disponible.

Si vous avez des questions, veuillez appeler Mme Denise Taillefer, à 525-6311, local 508.

Bien à vous,

(signé) Denise Taillefer,
Bureau de Service Social

DT/

LA COMMISSION DES ECOLES CATHOLIQUES DE MONTREAL

SERVICE DES ETUDES

BUREAU DE SERVICE SOCIAL

MONTREAL, le 30 juin 1971

Ci-inclus la liste des enfants acceptés à la prématernelle pour septembre 1971.

Nous avons pris la responsabilité de rejoindre nous-mêmes les parents par lettre pour les avertir si leur enfant entrait à l'école en septembre ou non.

Espérant que le tout est à votre entière satisfaction, nous demeurons,

Votre toute dévouée,

(signé) Denise Taillefer,
Bureau de service social

DT/

Suggestions

Sélection des enfants de la classe de 5ans plein temps

(Travail préparé par l'équipe de jardinières de 5ans p.t. '73-'74)

Nom de l'enfant: _____

Schéma corporel

Situer dans ton corps

Chansons:
- touche ton front _____
- j'ai 2 yeux _____
- jeu de statues _____

représentation de son corps

- dessin du bonhomme (commentaires des jardinières)

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Grande motricité:

mouvement de base

- marcher _____
- sauter _____
- courir _____

équilibre

- tenir sur 1 pied 10sec. _____
- marcher sur 1 ligne _____
- marcher sur banc ou chaise _____

orientation dans le temps

- avec gravures (commentaires des jardinières)

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

	orientation dans le temps	-à la causerie (commentaires des jardinières)
	orientation dans l'espace	-courir dans la salle librement -enlever chaussures courir et les retrouver
	Latéralité	-trouver le côté dominant
Motricité fine	main	-enfiler -reproduire carré -découper -chiffonner le papier
Langage	compréhension	-exécuter des consignes simples ex. ouvrir porte -causerie (commentaires des jardinières)
		-gravures (commentaires des jardinières)

Langage	articulation	-bilan articulatoire
Perception	discrimination visuelle	ex. 2 autos (nature)_____ 2 blocs (couleurs)_____ 2 triangles(formes)_____
	discrimination auditive	-2 bruits différents fermer porte_____ ouvrir robinet_____
	discrimination tactile	-yeux bandés trouver bloc_____ ciseaux _____ pinceaux _____ eau _____
Intelligence pratique	organisation des objets (non verbal) (relation avec objet)	(commentaires des jardinières) _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____
Pulsation Rythme	suivre un rythme	-en groupe_____ -individuellement_____

Relaxation	tension agitation	-à la sieste ou ailleurs (commentaires des jardinières)
Mémoire	auditive	-répéter 3 bruits ou 3 sons dans le même ordre
Adaptation sociale	Comportement face à l'adulte	(commentaires des jardinières)
	Comportement face aux enfants	

Comportement général

-agressif
-passif etc.
(commentaires des jardinières)

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Situation familiale

enfant laissé à lui-même
enfant surprotégé
enfant ....

(commentaires des jardinières)

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

REPARTITION DES CLASSES MATERNELLES

PAR REGIONS ET PAR ECOLES

REGION ADMINISTRATIVE I

	1970	1971	1972	1973	1974
Maternelles 4 ans					
		Jacques-Viger 1	Jacques-Viger 1	Jacques-Viger 1	Jacques-Viger
		Jeanne-LeBer 1	Jeanne-LeBer 1	Jeanne-LeBer 1	Jeanne-LeBer
		Ste-Croix 1	St-Charles 1	St-Charles 1	St-Charles
	Ste-Cunégonde 1	Ste-Cunégonde 1	Ste-Cunégonde 1	Ste-Cunégonde 1	Ste-Cunégonde
		St-Irénée 1	V.-Rousselot 1	V.-Rousselot 1	V.-Rousselot
	St-Joseph 1	St-Joseph 1	St-Joseph 1	St-Joseph 1	St-Joseph
			Ste-Clotilde 1	Ste-Clotilde 1	Ste-Clotilde
					Ludger-Duvernay

REGION ADMINISTRATIVE I

	1970	1971	1972	1973	1974
Maternelles 5 ans plein temps					
		Jacques-Viger 1	Jacques-Viger 1	Jacques-Viger 1	Jacques-Viger
				Jeanne-LeBer 1	Jeanne-LeBer
			St-Charles 1	St-Charles 1	St-Charles
		Ste-Cunégonde 1	Ste-Cunégonde 1	Ste-Cunégonde 1	Ste-Cunégonde
			V.-Rousselot 1	V.-Rousselot 1	V.-Rousselot
		St-Joseph 1	St-Joseph 1	St-Joseph 1	St-Joseph

REGION ADMINISTRATIVE II

	1970	1971	1972	1973	1974
Maternelles 4 ans	J.-J.-Olier 1	J.-J.-Olier 1	J.-J.-Olier 1	J.-J.-Olier 1	J.-J.-Olier 1
	Lartigue 1	Lartigue 1	Lartigue 1	Lartigue 1	Lartigue 1
	Marg.-Bourgeoys 1	Marg.-Bourgeoys 1	Marg.-Bourgeoys 1	Marg.-Bourgeoys 1	Marg.-Bourgeoys 1
	Ste-Catherine 1	Ste-Catherine 1	Ste-Catherine 1	Ste-Catherine 1	Champlain 1
	Ste-Eulalie 1	Ste-Eulalie 1	Ste-Eulalie 1	Ste-Eulalie 1	St-Jean-Bapt. 1
		Garneau 1	Garneau 1	Garneau 1	Garneau 1
		Ste-Brigide 1	Ste-Brigide 1	Ste-Brigide 1	Ste-Brigide 1
		St-Enf.-Jésus 1	St-Enf.-Jésus 1	St-Enf.-Jésus 1	St-Enf.-Jésus 1
		St-Jacques 1	St-Jacques .5	St-Jacques .5	St-Jacques .5
		St-Louis 1	St-Louis 1	St-Louis 1	St-Louis 1
			Gédéon-Ouimet 1	Gédéon-Ouimet 1	Gédéon-Ouimet 1
			Laurier 1	Laurier 1	Laurier 1
			L.-H.-Lafont. 1	L.-H.-Lafont. 1	L.-H.-Lafont. 1
			St-Anselme 1	St-Anselme 1	St-Anselme 1
					Lambert-Closse 1

REGION ADMINISTRATIVE II

	1970	1971	1972	1973	1974
Maternelles 5 ans plein temps		J.-J.-Olier 1	J.-J.-Olier 1	J.-J.-Olier 1	J.-J.-Olier 1
		Lartigue 1	Lartigue 1	Lartigue 1	Lartigue 1
		Marg.-Bourgeoys 1	Marg.-Bourgeoys 1	Marg.-Bourgeoys 1	Marg.-Bourgeoys 1
					Champlain 1
		Ste-Eulalie 1	Ste-Eulalie 1	St-Jean-Bapt. 1	St-Jean-Bapt. 1
			Garneau 1	Garneau 1	Garneau 1
			Ste-Brigide 1	Ste-Brigide 1	Ste-Brigide 1
			St-Enf.-Jésus 1	St-Enf.-Jésus 1	St-Enf.-Jésus 1
				St-Louis 1	St-Louis 1
					Laurier 1

REGION ADMINISTRATIVE III

	1970	1971	1972	1973	1974
Maternelles 4 ans				Baril 1 La Nativité 1	Baril La Nativité St-Mathias

REGION ADMINISTRATIVE III

	1970	1971	1972	1973	1974
Maternelles 5 ans plein temps					Baril La Nativité

ANNEXE III

MOBILETES DES DIRECTIONS D'ECOLES

ANNEXE III

DIRECTIONS D'ECOLES

REGION I

NOMS ET PRENOMS	ECOLES	1970-71	1971-72	1972-73	1973-74	1974-75	TOTAL
Sr Gertrude Vincent	Ste-Cunégonde	x	x	x	x	x	5 ans
Mlle Thérèse LaPerrière	St-Joseph	x	x	x	x	x	5 ans
M. Joseph Mottet	Jacques-Viger		x	x	x	x	4 ans
Mlle Carmen Blain	(St-Irénée) Victor-Rousselot		x	x	x		3 ans
M. Claude Papineau						x	1 an
Sr Marie-Jeanne Desjardins	(Ste-Croix) St-Charles		x				1 an
M. Jean-Guy Proulx				x	x		2 ans
M. Guy Ouellette						x ...oct.	1 mois
M. Gilles Lachapelle						x oct....	11 mois
M. Paul-Emile Tremblay	Jeanne-LeBer		x	x	x		3 ans
M. Marcel Perron						x	1 an
Mlle Madeleine Downs	Ste-Clotilde			x	x	x	3 ans
Sr Hortense Boucher	Ludger-Duvernay					x	1 an
	nombre d'écoles	2	6	7	7	8	8 écoles
	nombre de pers.	2	6	7	7	9	13 pers.
	nombre de nouv.	2	4	2	0	5	13 pers.
	5 ans 4 ans 3 ans 2 ans 1 an -1 an 2 1 3 1 4 2						

DIRECTIONS D'ECOLES

REGION II

NOMS ET PRENOMS	ECOLES	1970-71	1971-72	1972-73	1973-74	1974-75	TOTAL
Sr Irène Archambault	(Ste-Catherine) Champlain	x	x	x	x	x	5 ans
Mlle Gisèle Valiquette	(Ste-Eulalie) St-Jean-Baptiste	x	x	x			3 ans
Mlle Françoise Briard					x ...déc.		4 mois
M. Gérard Arcand					x janv. ..	x	1 an 6
M. Jean-Guy Vincent	Jean-Jacques-Olier	x	x				2 ans
M. Robert Duquette				x	x	x	3 ans
Mlle Madeleine Brault	Lartigue	x	x	x	x	x	5 ans
Mlle Claire Brault	Marguerite-Bourgeoys	x	x				2 ans
Mlle Yvette Sansfaçon				x	x	x	3 ans
M. Benoît Beaudoin	St-Jacques		x	x	x ...avr.		2 ans 8
M. Jacques Leclerc					x avr. ..	x	1 an 2
Mlle Yvette Choquet	Garneau		x	x	x	x	4 ans
M. Fernand Briard	St-Louis		x	x	x	x	4 ans
Sr Thérèse Smith	St-Enfant-Jésus		x	x	x	x	4 ans
Sr Yvette Bastien	Ste-Brigide		x	x	x	x	4 ans
Mlle Marie-Paule Martel	Laurier			x	x	x	3 ans
M. Gérard Tessier	Gédéon-Ouimet			x	x		2 ans
Mme Thérèse Landry-Bastien						x	1 an
M. Gaston Leclerc	Louis-Hippolyte-Lafontaine			x			1 an
Sr Georgette Gauvreau					x		1 an
M. Adrien Morin						x	1 an
Sr Yvonne Béland	St-Anselme			x			1 an
Mme Monique Labonté-Paquette					x	x	2 ans
M. Jacques Nantel	Lambert-Closse					x	1 an

	Nombre d'écoles	5	10	14	14	15	15 écoles
	Nombre de pers.	5	10	14	16	15	24 pers.
	Nombre de nouv.	5	5	6	5	3	24 pers.
	5 ans 4 ans 3 ans 2 ans 1 an - 1 an						
	2 4 4 5 8 1						

DIRECTIONS D'ECOLES

REGION III

NOMS ET PRENOMS	ECOLES	1970-71	1971-72	1972-73	1973-74	1974-75	TOTAL
Sr Annette Philie	La Nativité				x	x	2 ans
M. Benoft Signori	Baril				x	x	2 ans
M. Gabriel Goyette	St-Mathias					x	1 an
	nombre d'écoles				2	3	3 écoles
	nombre de pers.				2	3	3 pers.
	nombre de nouv.				2	1	3 pers.
	5 ans 4 ans 3 ans 2 ans 1 an 2 1						

JARDINIERES 4 ANS

REGION II

NOMS ET PRENOMS	ECOLES	1970-71	1971-72	1972-73	1973-74	1974-75	TOTAL
Mariette Ducharme-Di Georgio	(Ste-Catherine) Champlain	x			région 2	région 2	3 ans
Odile Labourie-Pépin			x	x	x	x	4 ans
Yolande Morais	Marguerite-Bourgeoys	x	France	x	France	région 1	3 ans
Françoise Philipot			x éch. Fr.-Qué.				1 an
Denise Perrot					x éch. Fr.-Qué.		1 an
Monique Plouffe-Renaud						x	1 an
Claire Laramée-Denis	(Ste-Eulalie) St-Jean-Baptiste	x	x	x	x	x ...oct. autre éc.	5 ans
Yolande Desjardins						x oct....	9 mois
Marthe Nault-Gagnon	Jean-Jacques-Olier	x	x	France	France	congé maladie	2 ans
Annie Delattre				x éch. Fr.-Qué.			1 an
Jacqueline Reynaud-Lombard					x éch. Fr.-Qué.		1 an
Micheline Dubé (suppléante)						x	1 an
Francine Nadal-Gay	Lartigue	x	x	autre éc. région 2	autre éc. région 2	congé maladie	4 ans
Aline Fafard-Campbell			autre éc. région 2	x	x	x	voir St-Jacques
Aline Fafard-Campbell	St-Jacques		x	autre éc. région 2	autre éc. région 2	autre éc. région 2	4 ans
Marcelle Thibaud-Oliver				x	x	x	3 ans
Louise Théroux	Garneau		x	x	x		3 ans
Nicole Baril						x	1 an
Charlette Gladu-Bienvenue	St-Louis		x	janv. région 1	région 1	région 1	3 ans ½
Lily Murray-Dayan				x	x	x	3 ans

SYNTHESE: MOBILITE DES DIRECTIONS D'ECOLES

		1970-71	1971-72	1972-73	1973-74	1974-75	TOTAL
	Nombre d'écoles						
Région I		2	6	7	7	8	8
Région II		5	10	14	14	15	15
Région III					2	3	3
TOTAL		7	16	21	23	26	26
	Nombre de personnes						
Région I		2	6	7	7	9	13
Région II		5	10	14	16	15	24
Région III					2	3	3
TOTAL		7	16	21	25	27	40
	Nombre de personnes nouvelles						
Région I		2	4	2	0	5	13
Région II		5	5	6	5	3	24
Région III					2	1	3
TOTAL		7	9	8	7	9	40

	5 ans	4 ans	3 ans	2 ans	1 an	-1 an	TOTAL
Région I	2	1	3	1	4	2	13
Région II	2	4	4	5	8	1	24
Région III					2	1	3
TOTAL	4	5	7	6	14	4	40

ANNEXE IV

MOBILITE DES JARDINIERES

JARDINIERES 4 ANS

REGION I

NOMS ET PRENOMS	ECOLES	1970-71	1971-72	1972-73	1973-74	1974-75	TOTAL
Georgette Lévesque	Ste-Cunégonde	x	x	x	France	x	4 ans
Stéphania Kizsko					x éch. Fr.-Qué.		1 an
Carmen LaBoursodière-Lanctôt	St-Joseph	x	x	x ...déc.			2 ans½
Charlotte Gladu-Bienvenue			région 2	x janv. ..	x	x	voir rég. 2
Ghislaine Archambault	Jacques-Viger		x	5 ans p.t.	5 ans p.t.		1 an v. égal. 5 ans p.t.
Christiane Desjardins-Villeneuve				x	x	région 2	3 ans
Lucie Farley						x	1 an
Louise LeBeau	(St-Irénée) Victor-Rousselot		x	région 2	région 2	études	3 ans
Denise Chartrand-Charlebois				x	x	x	3 ans
Odile Bélanger-Giles	(Ste-Croix) St-Charles		x	x	x		3 ans
Louise Denis-Bertrand						x	1 an
Ann Patton-Boudreau	Jeanne-LeBer		x	x	x	x ...oct.	3 ans 1
Carole Francoeur						x oct. ..	9 mois
Ruth Tremblay	Ste-Clotilde			x	x	x	3 ans
Yolande Morais	Ludger-Duvernay	région 2	France	région 2	France	x	voir rég. 2
	nombre d'écoles	2	6	7	7	8	8 écoles
	nombre de pers.	2	6	8	7	9	15 pers.
	nombre de nouv.	2	3	3	1	3	12 pers.

5 ans	4 ans	3 ans	2 ans	1 an	- 1 an
	1	6	1	4	1

Mariette Fournier-Giroux	St-Enfant-Jésus		x	x	x	x	4 ans
Linda Brault	Ste-Brigide		x	x	x		3 ans
Jocelyne Laurencelle-Fournier						x	1 an
Francine Nadal-Gay	Laurier	autre éc. région 2	autre éc. région 2	x	x	congé maladie	voir Lartigue
Raymonde Hudon-Beaudry (suppl.)						x ...déc.	4 mois
Nicole Fradet (suppl.)						x déc....	6 mois
Louise LeBeau	Gédéon-Ouimet		région 1	x	x	études	voir rég. 1
Christiane Desjardins-Villeneuve				région 1	région 1	x	voir rég. 1
Jeannine Cusson-Chartrand	Louis-Hippolyte-Lafontaine			x	France	France	1 an
Lucienne Veyrier					x éch. Fr.-Qué.		1 an
Nicole Desfaudais						x éch. Fr.-Qué.	1 an
Claire Bourassa-Lance	St-Anselme			x			1 an
Mariette Ducharme-Di Georgio		autre éc. région 2			x	x	voir Champlain
Claire Laramée-Denis	Lambert-Closse	autre éc. région 2	autre éc. région 2	autre éc. région 2	autre éc. région 2	x oct....	voir S.Eulalie
	nombre d'écoles	5	10	14	14	15	15écoles
	nombre de pers.	5	10	14	14	16	30 pers.
	nombre de nouv.	5	7	5	3	8	28 pers.

5 ans	4 ans	3 ans	2 ans	1 an	-1 an
1	4	7	1	11	4

JARDINIERES 4 ANS

REGION III

NOMS ET PRENOMS	ECOLES	1970-71	1971-72	1972-73	1973-74	1974-75	TOTAL
Lucienne Côté	Baril				x	x	2 ans
Louise Poissan	La Nativité				x	x	2 ans
Denyse Fortin	St-Mathias					x	1 an
	nombre d'écoles				2	3	3 écoles
	nombre de pers.				2	3	3 pers.
	nombre de nouv.				2	1	3 pers.
	5 ans 4 ans 3 ans 2 ans 1 an						
	2 1						

SYNTHESE: MOBILITE DES JARDINIERES 4 ANS

		1970-71	1971-72	1972-73	1973-74	1974-75	TOTAL
	Nombre d'écoles						
Région I		2	6	7	7	8	8
Région II		5	10	14	14	15	15
Région III					2	3	3
TOTAL		7	16	21	23	26	26
	Nombre de personnes						
Région I		2	6	8	7	9	13
Région II		5	10	14	14	16	28
Région III					2	3	3
TOTAL		7	16	22	23	28	44
	Nombre de nouvelles chaque année						
Région I		2	4	3	1	3	13
Région II		5	7	5	3	8	28
Région III					2	1	3
TOTAL		7	11	8	6	12	44

	5 ans	4 ans	3 ans	2 ans	1 an	-1 an
Région I	0	1	6	1	4	1
Région II	1	4	7	1	11	4
Région III				2	1	
TOTAL	1	5	13	4	16	5

JARDINIERES 5 ANS PLEIN TEMPS

REGION I

NOMS ET PRENOMS	ECOLES	1970-71	1971-72	1972-73	1973-74	1974-75	TOTAL
Jacinthe Brouillette	Ste-Cunégonde		x				1 an
Christiane Pierre				x	x	x	3 ans
Marie-Thérèse Painchaud	St-Joseph		x	x	x	x	4 ans
Gisèle Hervieux	Jacques-Viger		x				1 an
Ghislaine Archambault			à 4 ans même éc.	x	x		2 ans
Lise Tremblay-Girard						x	1 an
Monique Laflamme	Victor-Rousselot			x	x	x	3 ans
Francine Cauchon	St-Charles			x	x	x	3 ans
Carmen Bergeron	Jeanne-LeBer				x	x	2 ans
	nombre d'écoles		3	5	6	6	6 écoles
	nombre de pers.		3	5	6	6	9 pers.
	nombre de nouv.		3	3	1	1	8 pers.
	5 ans 4 ans 3 ans 2 ans 1 an -1 an 1 3 2 3						

JARDINIERES 5 ANS PLEIN TEMPS

REGION II

NOMS ET PRENOMS	ECOLES	1970-71	1971-72	1972-73	1973-74	1974-75	TOTAL
Lucille La Barre-Massé	Marguerite-Bourgeoys		x	x	x	x	4 ans
Claire Berthelet	Jean-Jacques-Olier		x	études	x	x	3 ans
Lise De la Durantaye				x			1 an
Marie-Hélène Poulin	(Ste-Eulalie) St-Jean-Baptiste		x	x	x	x	4 ans
Louise St-Pierre-Singler	Lartigue		x	x			2 ans
Lise Boileau					x	x	2 ans
Jeannette Vallée-Ally	Garneau			x	x	x	3 ans
Lucette Joly						x mi-temps péd. & sp.	1 an
Barbara Lapierre						x mi-temps péd. & sp.	1 an
Françoise Duquet-Tremblay	St-Enfant-Jésus			x	x	x	3 ans
Suzanne Maynard-Chamard	Ste-Brigide			x			1 an
Louise Chicoine					x	x	2 ans
Louise Bouthillier-Lussier	St-Louis				x	x	2 ans
Louise Caron	Laurier					x	1 an
Marie-Luce Jetté	(Ste-Catherine) Champlain					x	1 an
	nombre d'écoles		4	7	8	10	10 écoles
	nombre de pers.		4	7	8	12	15 pers.
	nombre de nouv.		4	4	3	4	15 pers.
	5 ans 4 ans 3 ans 2 ans 1 an -1 an 2 3 4 6						

JARDINIERES 5 ANS PLEIN TEMPS
REGION III

NOMS ET PRENOMS	ECOLES	1970-71	1971-72	1972-73	1973-74	1974-75	TOTAL
Suzanne Bleau-Desmarais	Baril					x	1 an
Nicole Morissette-Galarneau	La Nativité					x	1 an
	nombre d'écoles					2	2 écoles
	nombre de pers.					2	2 pers.
	nombre de nouv.					2	2 pers.
	5 ans 4 ans 3 ans 2 ans 1 an						
	2						

SYNTHESE: MOBILITE DES JARDINIERES 5 ANS PLEIN TEMPS

		1970-71	1971-72	1972-73	1973-74	1974-75	TOTAL
	Nombre d'écoles						
Région I			3	5	6	6	6
Région II			4	7	8	10	10
Région III						2	2
TOTAL			7	12	14	18	18
	Nombre de personnes						
Région I			3	5	6	6	9
Région II			4	7	8	12	15
Région III						2	2
TOTAL			7	12	14	20	26
	Nombre de nouvelles						
Région I			3	3	1	1	8
Région II			4	4	3	4	15
Région III						2	2
TOTAL			7	7	4	7	25

	5 ans	4 ans	3 ans	2 ans	1 an	-1 an	
Région I		1	3	2	3		9
Région II		2	3	4	6		15
Région III					2		2
TOTAL		3	6	6	11		26

SYNTHESE: MOBILITE DES JARDINIERES DE L'EQUIPE

		1970-71	1971-72	1972-73	1973-74	1974-75	TOTAL
	Nombre d'écoles						
Région I		2 0	6 3	7 5	7 6	8 6	8 6
Région II		5 0	10 4	14 7	14 8	15 10	15 10
Région III		— —	— —	— —	— —	3 2	3 2
TOTAL		7 0	16 7	21 12	23 14	26 18	26 18
						(20 cl.)	(20 cl.)
	Nombre de personnes						
Région I		2 0	6 3	8 5	7 6	9 6	13 9
Région II		5 0	10 4	14 7	14 8	16 12	28 15
Région III		— —	— —	— —	2 —	3 2	3 2
TOTAL		7 0	16 7	22 12	23 14	28 10	44 26
		7	23	34	37	48	70
	Nombre de nouvelles						
Région I		2 0	4 3	3 3	1 1	3 1	13 8
Région II		5 0	7 4	5 4	3 3	8 4	28 15
Région III		— —	— —	— —	2 —	1 2	3 2
TOTAL		7 0	11 7	8 7	6 4	12 7	44 25
		7	18	15	10	19	69

	5 ans	4 ans	3 ans	2 ans	1 an	-1 an
Région I	0	1 1	6 3	1 2	4 3	1 0
Région II	1	4 2	7 3	1 4	11 6	4 0
Région III	—	— —	— —	2 0	1 2	— 0
TOTAL	1	8	19	10	27	5

70

1 pers. à 1 an - 4ans 2 ans-5ans p.t.

Equipe actuelle 1974-75

Jardinières 4 ans	1	5	8	2	7	3	26
Jardinières 5 ans plein temps	0	3	6	4	7	0	20
TOTAL	1	8	14	6	14	3	46

ANNEXE V

MOBILITE DES AIDES-JARDINIERES

ANNEXE V

AIDES - JARDINIERES

REGION I

NOMS ET PRENOMS	ECOLES	1970-71	1971-72	1972-73	1973-74	1974-75	TOTAL
Lise Deschamps-Desjardins	Ste-Cunégonde	x ... janv.					4 mois
Monique Plouffe-Renaud		x janv. ...					6 mois
Madeleine Houde-Gauthier						x janv....	voir S.Joseph
Anne Racette-Roussel						x avr.	1 mois
Annie Beck-Deliencourt	St-Joseph	x					1 an
Madeleine Houde-Gauthier					x ½ après les fêtes	½ à Ste-Cunégonde	16 mois
Camille Monette-Aubé	Victor-Rousselot			x			1 an
Estelle Cyr-Dorion					x	4 mois à Ludger-D.	14 mois
Nicole Massicotte						x 2jrs p.ms janv. à juin	3 sem.
Solange Roy-Richer	Jeanne-LeBer			x	x ...oct.		13 mois
Thérèse Lemaire					x oct....		11 mois
Bertha Kulczycki-Duval						x	1 an
Peter Kelly	Ste-Clotilde				x ...déc.		4 mois
Anne Beaulieu						x	1 an
Jacques Perras	St-Charles annexe				x		1 an
Gilles Cantin						x	1 an
Estelle Cyr-Dorion	Ludger-Duvernay					x ...déc.	voir V.-Rouss.
Madeleine Latulippe-Archambault						x 1jr/sem. de janv...	1 mois
Gaston Himbeault						x 3jrs/sem. de janv...	3 mois
	nombre d'écoles	2		2	5	5	7 écoles
	nombre de pers.	3		2	6	9	17 pers.
	nombre de nouv.	3		2	5	7	17 pers.
	5 ans 4 ans 3 ans 2 ans 1 an -1 an	9 8					

BENEVOLAT SEULEMENT

AIDES - JARDINIERES

REGION II

NOMS ET PRENOMS	ECOLES	1970-71	1971-72	1972-73	1973-74	1974-75	TOTAL
Jeanne Fournier-Noël	Ste-Catherine (Champlain)	x		x	x	x	4 ans
Dorothée Plante-Farley						suppl.	1 mois
Lucille Simoneau-Boisvert	Ste-Eulalie (St-Jean-Baptiste)	x		x	x	x	4 ans
Marthe Gilbert	Jean-Jacques-Olier	x					1 an
Diane Chrétien		x					1 an
Rollande Bissonnette-Dufort				x			1 an
Rollande Godin-Brousseau					x.. 3 mai	x	2 ans
Madeleine Boucher	Lartigue	x					1 an
Thérèse Paquette-Goyer				x			voir M.-Bourg.
Monique Bourassa-Tanguay					x.. 6 mai	x	2 ans
Thérèse Paquette-Goyer	Marguerite-Bourgeoys	x		Lartigue	région 3	région 3	4 ans
Louise Gaudette					x ...déc.		4 mois
Nicole Lagacé-Régnier	St-Jacques			x	x		2 ans
Noëlla Leclerc-Gauthier	St-Louis			x	x.. 3 mai	x	3 ans
Lise Roy	St-Enfant-Jésus			x			1 an
Rollande Grenier-Hartwell					x.. 3 mai		1 an
Fernande Kendall-Lavoie	Ste-Brigide			x	x...déc.		1½ an
Claude Renaud						x...déc.	4 mois
Danièle Ouellette						x déc.à avr.	4 mois
François Pétrin						x avr...	2 mois
Diane Noël	Laurier			x.. nov.			2 mois
Réjeanne Désilets-Bourcier				x nov...	x	x ...janv.	2 ans 2
Emilienne Beausoleil-Martineau						janv. fév.	2 mois
Madeleine Mérineau-Poirier						x mars ...	4 mois
Yolande Rose-Delarosbil	Garneau				x.. 3 mai	x	2 ans

BENEVOLAT SEULEMENT

NOMS ET PRENOMS	ECOLES	1970-71	1971-72	1972-73	1973-74	1974-75	TOTAL
Marie Boileau-Charrette	Louis-Hippolyte-Lafontaine			x	x	x	3 ans
Pierre Lefrançois	Gédéon-Ouimet				x... fin février		6 mois
Mariette Perron-Trottier	St-Anselme				x	x	2 ans
Claire Boulet-Vignola	Lambert-Closse					x ½ temps	6 mois
	nombre d'écoles	5		10	14	11	15 écoles
	nombre de pers.	6		11	14	16	28 pers.
	nombre de nouv.	6		8	7	7	28 pers.
	5 ans 4 ans 3 ans 2 ans 1 an -1 an 3 2 6 7 10						

AIDES - JARDINIERES

REGION III

NOMS ET PRENOMS	ECOLES	1970-71	1971-72	1972-73	1973-74	1974-75	TOTAL
Georgette Grégoire-Houle	Baril				x...sept.		2 jours
Andrée Boileau-Archambault					x...6 mai		1 an
Thérèse Paquette-Goyer	La Nativité	région 2		région 2	x	x	voir rég. 2
Denise Archambault-Brabant	St-Mathias					x	9 mois
Rosalie Roy						suppl.	1 mois
	nombre d'écoles				2	2	3 éc.
	nombre de pers.				3	3	4 pers.
	nombre de nouv.				2	2	4 pers.
	5 ans 4 ans 3 ans 2 ans 1 an -1 an	1 3					

SYNTHESE: MOBILITE DES AIDES-JARDINIERES

		1970-71	1971-72	1972-73	1973-74	1974-75	TOTAL
	Nombre d'écoles						
Région I		2		2	5	5	7
Région II		5		10	14	11	15
Région III					2	2	3
TOTAL		7		12	19	18	25
	Nombre de personnes						
Région I		3		2	6	9	17
Région II		6		11	14	16	28
Région III					3	3	4
TOTAL		9		13	20	28	49
	Nombre de nouvelles						
Région I		3		2	5	7	17
Région II		6		8	7	7	28
Région III					2	2	4
TOTAL		9		10	14	16	49

BENEVOLAT SEULEMENT

	5 ans	4 ans	3 ans	2 ans	1 an	-1 an
Région I					9	8
Région II		3	2	6	7	10
Région III					1	3
TOTAL		3	2	6	17	21

RECOMMANDATIONS

MATERNELLES 4 ans

Considérant que ce programme a servi à clarifier les notions de "déficience" et de "différence" chez les enfants de milieux socio-économiquement faibles;

Considérant que ce programme a contribué à un renouveau pédagogique dans les écoles de l'Opération Renouveau;

Considérant l'apport des professionnels des services aux étudiants comme personnes-ressources auprès du personnel de l'école et des parents;

Considérant le souci apporté à développer des programmes qui respectent les différences des enfants et la nécessité de continuer à développer de tels programmes aux autres niveaux;

Considérant la nécessité de continuer à assurer le perfectionnement des jardinières;

Considérant que le personnel d'encadrement du programme n'a pas été suffisant;

Considérant les heureuses initiatives des jardinières pour ouvrir leurs classes aux enfants de moins de 4 ans;

Nous recommandons:

13. Que ce programme continue mais que ses objectifs soient redéfinis;

14. qu'il y ait une meilleure coordination entre les services du pré-scolaire de la Division des services spéciaux et ceux du secteur régulier;

15. qu'on trouve des mécanismes pour assurer une stabilité de même que plus de coordination des services personnels aux étudiants à ce niveau;

16. qu'on finalise au plus tôt le programme psycho-linguistique et qu'il y ait une continuité entre les programmes et les méthodes pédagogiques utilisés en pré-maternelles et les autres niveaux; qu'à cet effet, une équipe multidisciplinaire soit affectée à ce travail;

17. qu'on mette davantage l'accent sur l'élaboration de programmes de perfectionnement à l'intention des jardinières;

18. que le personnel d'encadrement soit plus nombreux;

19. que la C.E.C.M. continue et fortifie ses ententes avec le Service des loisirs et sports de la Ville de Montréal de même qu'avec des organismes communautaires et gouvernementaux pour l'extension des services au pré-scolaire et le développement de projets de garderies éducatives.

RECOMMANDATIONS

MATERNELLES 5 ans, plein temps

Considérant qu'il faut éviter d'étiqueter les maternelles 5 ans plein temps "classes spéciales";

Considérant à cet effet le besoin urgent de développer des instruments valides pour la sélection des enfants qui ont besoin de mesures particulières;

Considérant, par ailleurs, les expériences pédagogiques nouvelles mises de l'avant dans certaines écoles pour éviter la marginalisation des enfants;

Nous recommandons:

20. Qu'on appuie et encourage les initiatives pédagogiques qui éliminent toute forme d'étiquetage;

21. qu'on évalue, avec le secteur régulier, la possibilité d'offrir une maternelle 5 ans plein temps à tous les enfants des écoles de milieux socio-économiquement faibles.

ORTHOPEDAGOGIE

1. OBJECTIFS

1.1. Objectif global

Intensifier les ressources pédagogiques, régulières et spéciales (...).
(Politiques de la C.E.C.M. en milieux défavorisés.)

(...) Les mesures spéciales d'éducation dont la valeur est déjà démontrée devraient être accordées à la mesure des besoins identifiés.

1.2. Objectifs particuliers

1.2.1. Objectifs de réalisation

1.2.1.1. Fournir au maximum d'enfants qui en ont besoin une place dans une classe d'orthopédagogie d'un type adapté à leur déficience particulière.

1.2.1.2. Création de classes spéciales prioritairement dans ou à proximité des écoles désignées. Ces classes pourraient être les suivantes:

- Classes de récupération à temps plein
- Classes de récupération à temps partiel
- Classes d'attente
- Classes de soutien
- Classes pour débiles mentaux légers
- Classes pour débiles mentaux moyens
- Classes pour mésadaptés socio-affectifs
- Classes pour déficients auditifs
- Classes pour handicapés physiques

1.2.2. Objectifs d'efficacité

1.2.2.1. Récupération et soutien

"Rajuster au plan académique les élèves qui présentent un déficit en rétablissant l'équation potentiel/rendement."

"Après leur passage dans cet enseignement, les intéressés devraient connaître une scolarité satisfaisante dans le groupe des enfants de leur âge si, parallèlement au traitement pédagogique, on a pu agir sur les autres facteurs en cause."

1.2.2.2. Classes d'attente

"Assurer un départ plus efficace aux enfants qui ne pourraient réussir en première année. L'enseignement y est essentiellement orienté vers le développement des pré-requis à l'apprentissage scolaire et non vers l'apprentissage formel de matières scolaires."

"Après leur passage dans cet enseignement, les intéressés devraient être préparés, et ce sur tous les plans, à aborder la première année avec une chance de succès."

1.2.2.3. Classes pour débiles mentaux légers

"Donner à l'élève déficient mental éducable les notions et la formation qui lui permettraient d'accéder à un niveau d'indépendance aux plans personnel, social et vocationnel afin qu'il puisse s'intégrer de plein droit dans la société et y occuper le rang qui lui revient."

1.2.2.4. Classes pour débiles mentaux moyens

"Permettre à l'élève déficient mental semi-éducable d'acquérir une certaine indépendance personnelle et domestique tout en sachant qu'il restera, au sein de la collectivité, dans un état de semi-dépendance socio-économique."

1.2.2.5. Classes pour mésadaptés socio-affectifs

"Assurer l'enseignement, la prévention de l'inadaptation et la rééducation des élèves mésadaptés socio-affectifs en vue d'une meilleure adaptation ou réintégration dans le milieu scolaire régulier, permettant ainsi leur actualisation maximum."

"Même si l'enfant est intolérable, ou non participant dans un milieu scolaire régulier, il doit pouvoir être traité de façon à réintégrer la classe régulière dans un délai de deux années."

1.2.2.6. Classes pour déficients auditifs

Dispenser un enseignement très différent de l'enseignement régulier en s'attachant surtout au développement des modes de communication.

"On doit prévoir une réintégration de l'enfant dur d'oreille en milieu normal avant la fin de l'élémentaire."

1.2.2.7. Classes pour handicapés physiques

"Permettre une scolarité presque normale à un grand nombre d'enfants qui, sans ces services, devraient se rendre dans les hôpitaux plusieurs fois par semaine afin d'y recevoir les soins prescrits. Pour un certain nombre d'enfants, il s'agit d'un handicap majeur qui rendrait quasi impossible la fréquentation d'une école régulière vu l'aide, les précautions et les soins requis."

Faciliter l'intégration dans la société des élèves dont le handicap est mineur afin qu'à long terme, ils puissent bénéficier de l'orientation la plus normale possible.

"Guide de la Division des services spéciaux, 1971."

2. MODALITES

2.1. Historique

Lors d'une rencontre de coordination tenue en mars 1970 (soit avant le début de l'O.R.), le Bureau de la récupération précisait le type de collaboration qu'il comptait apporter à l'Opération Renouveau.

"Nous aimerions être certains que nos services seront considérés dans ce travail auprès des milieux défavorisés comme complémentaires et qu'il devrait y avoir un mouvement du régulier comme central et fondamental. Nous ne voudrions pas masquer par notre action certains problèmes primordiaux."

(Extrait d'une rencontre de coordination. Bureau de la récupération scolaire et Bureau de l'enseignement aux élèves déficients mentaux, 10 mars 1970.)

Les bureaux avaient adopté comme politiques d'intensifier leurs efforts afin d'obtenir autant de classes orthopédagogiques que le nombre d'enfants qui en avaient

besoin plutôt que dans le sens strict d'une "priorité" ou d'une "préférence" accordée aux enfants originant des écoles désignées: ce qui aurait eu pour effet de retarder l'accès à ce service pour les enfants des autres écoles.
(Opération Renouveau 1971-72. Vers une évaluation objective, p. 65.)

Cependant, il était entendu:

1. qu'un effort spécial pourrait être fait au niveau du dépistage dans les écoles désignées. Tous les cas désignés par les professeurs et la direction pourraient être évalués.
   (Extrait de rencontre B.E.E.P.M. - B.P.S. Sujet: Action en milieux défavorisés, 2 avril 1970.)

2. que la priorité serait accordée aux cas de déficience mentale: une fois ces élèves desservis, on verrait à l'intensification des autres types de classes spéciales.

3. qu'une coordination entre les bureaux serait effectuée pour que les enfants dépistés par un

bureau et susceptibles de nécessiter les services d'un autre bureau y soient référés.
(Extrait de rencontre de coordination B.R.S. - B.E.E.E.M., 10 mars 1970.)

2.2. Bilan de ce qui a été fait

Les données reportées au tableau I permettent de souligner les points suivants sur l'évolution des différents types de classes:

2.2.1. Déficience mentale

2.2.1.1. Région I

Phase I

- Les 3 écoles désignées totalisent 6 classes de D.M. pour 81 élèves.
- Par contre 10 écoles non désignées totalisent 19 classes de D.M. pour 264 élèves.
- Parmi ces 10 écoles, 2 d'entre elles seront désignées à la phase II.

Phase _IV

- Des 9 écoles désignées, on retrouve 6 écoles avec 14 classes de D. M.
- 3 écoles qui avaient déjà des classes de D.M. à la phase I, n'en ont plus à la phase IV.
- Par contre, 3 écoles non désignées totalisent 6 classes.
- On constate une diminution de 100 élèves pour les classes de D.M. depuis la phase I.
- En 1970-71, la proportion d'élèves en classes de D.M. était de 2.51 (tableau II).
- En 1973-74, la proportion d'élèves en classes de D.M. est de 2.23 (tableau II).

Phase _V_

- Seulement 4 écoles désignées sur 10 conservent des classes de D.M. On

retrouve uniquement 10 classes au lieu de 16 à la phase IV dans ces écoles. Il n'y a plus que 197 élèves inscrits dars ces classes.

2.2.1.2. Région II

Phase I

- 3 écoles désignées sur 5 de la phase I ont des classes de D.M. Par contre, il y a concentration de 5 classes dans une école située au centre des deux qui n'en ont pas.

- 5 écoles désignées sur 5 de la phase II avaient déjà ce type de classes avant l'Opération Renouveau.

- 1 école désignée sur 5 de la phase III avait déjà ce type de classes.

- Par contre, 8 écoles non désignées offrent des classes pour D.M.

Phase _IV

- On retrouve 4 écoles sur 5 de la phase I qui ont des classes de D.M.

- Par contre, 2 écoles désignées dans les autres phases n'en ont plus.

- Dans l'ensemble de la région, il y a près de 100 élèves de moins dans ces classes.

Phase _V_

- On semble être arrivé à une stabilisation de la clientèle. Le nombre d'élèves desservis est même légèrement supérieur à la phase IV.

- Quand il y a apparition de classes dans de nouvelles écoles désignées, il y a disparition équivalente dans d'autres.

2.2.1.3. Région III

Phase IV

- Même nombre de classes pour D.M. en 1973-74 qu'en 1970-71.

- Il y a 2 écoles désignées sans classe de D.M. mais par contre 9 écoles non désignées en ont.

Phase V

- Tendance à une légère diminution de la clientèle servie. Une classe de moins dans les écoles désignées.

2.2.2. Classes de récupération

2.2.2.1. Région I

- Au départ de l'Opération Renouveau on compte 6 classes de récupération dans la région I: 3 classes sont dans les écoles qui sont ou seront désignées les années suivantes, tandis que 3 autres sont dans des écoles qui ne le sont pas.

- Au cours de la phase III, apparaissent des classes dans toutes les écoles désignées de la phase I, une classe dans les écoles de la phase II et des classes dans toutes les écoles de la phase III. Par contre, les classes dans les autres écoles ont disparu.

- A la phase IV, nous retrouvons des classes dans toutes les écoles désignées, classes à plein temps ou à temps partiel. De nouveau apparaissent des classes dans les autres écoles.

- A la phase V, il semble y avoir stabilité dans les services rendus aux écoles au moins pour le temps plein, nos données n'incluant plus le temps partiel.

2.2.2.2. Région II

Il y a un net progrès dans le nombre de classes de la phase I à la phase III. De 6 classes dont 3 dans les écoles désignées, nous passons à 12, toutes situées dans des écoles désignées. Le mouvement se continue à la phase IV. Par contre, ces classes diminuent en 1974-75.

L'essor est marqué pendant 4 années et le mouvement est similaire à celui de la région I.

2.2.2.3. Région III

L'apparition des classes de récupération précède le mouvement de l'Opération Renouveau dans cette région et le mouvement d'implantation ne concorde pas avec le choix des écoles aux phases IV et V.

Il semble bien que le regroupement des élèves pour les classes de

récupération ait été plus facile à faire dans les autres écoles que dans celles qui ont été désignées pour une intensification de mesures d'éducation spéciale.

2.2.3. Classes d'attente

Nous n'avons aucune donnée pour les phases I et II, ce qui ne permet pas de faire une étude valable de l'évolution qui a pu se produire.

On peut voir une bonne stabilité en 1972-73, 1973-74 et une diminution en 1974-75, au moins dans les régions I et II.

2.2.4. Classes de soutien

Contrairement aux autres types de classes, l'effort d'addition des classes de soutien a été fait pour l'année 1974-75. La disparition graduelle des classes de D.M. fait augmenter cette mesure qui répond davantage aux besoins d'une clientèle qui souffre de lenteur et pour qui seule jusqu'alors, la classe de D.M. pouvait offrir une solution.

Il fallait d'abord que la classe de soutien fasse ses preuves avant qu'on autorise son expansion.

2.2.5. Classes de mésadaptés socio-affectifs

Les données sont si peu nombreuses au sujet de ces classes qu'on ne peut tirer aucune conclusion valable.

3. ELEMENTS D'ANALYSE CRITIQUE

Il semble que les objectifs de l'Opération Renouveau, concernant l'intensification des ressources pédagogiques spéciales, par la création de classes spéciales prioritairement, dans ou à proximité des écoles désignées, étaient déjà assumés par les bureaux de l'orthopédagogie. C'est pourquoi, on n'a jamais cru nécessaire de définir des objectifs particuliers pour les milieux défavorisés. Il s'agissait d'offrir le même type de services dans toutes les régions, de façon plus ou moins intensive, selon les nécessités révélées par le dépistage.

3.1. Classes pour déficients mentaux

Tout au long des cinq ans, les écoles désignées ont eu à un moment ou l'autre des classes de D.M. . Cependant, le mouvement le plus perceptible est une fermeture chaque année d'un nombre plus élevé de ce type de classes, qui correspond davantage à un nombre moins élevé d'élèves référés, plus qu'à un changement dans les ratios et les nécessités des regroupements.

Cependant, la diminution de la population scolaire ne semble pas être le facteur dominant pour expliquer cette baisse.

Les facteurs susceptibles de l'expliquer pourraient être les suivants:

- la mobilité de la population
  (on remarque que le nombre d'élèves au D.M. augmente dans les autres régions)

- l'évolution des politiques de dépistage du Bureau de Psychologie

- l'augmentation des classes de soutien (mesure répondant davantage aux besoins d'une clientèle qui souffre de lenteur et pour qui seule, jusqu'alors la classe de D.M. pouvait offrir une solution).

Par ailleurs, on ne décèle aucun indice nous permettant de conclure qu'il y a eu action concertée pour favoriser les écoles désignées dans l'ouverture des classes pour D.M.

Le Bureau s'était fixé comme objectif de desservir, en tout premier lieu, la clientèle de déficients mentaux avant de voir à l'intensification des autres types de classes.

Or, en 1970-71, la proportion d'élèves fréquentant des classes pour déficients mentaux était 2.7 fois plus élevée dans les régions I et II que dans les régions IV et V.

En 1974-75, malgré la diminution généralisée de ce type de classe, elle était encore 2.1 fois plus élevée (Cf. tableau II).

Au moment où la population desservie semble stabilisée, cet écart demeure toujours.

On peut se demander toutefois, si cette différence reflète bien un taux plus élevé d'enfants déficients mentaux en milieux défavorisés. On pourrait également se demander dans quelle mesure la clientèle de milieux défavorisés est la même que celle des régions IV et V? Si les recommandations sont essentiellement fondées sur les résultats à des tests de Q.I., on peut en effet supposer qu'elles soient biaisées quand il s'agit d'enfants de milieux défavorisés.

3.2. Classes de récupération et d'attente

De façon générale, il y a eu progression des classes de récupération et d'attente selon les étapes de développement de l'Opération Renouveau, même si on nous rapporte verbalement que cet essor aurait eu lieu quand même. Force nous est de constater que les écoles désignées des régions I et II ont presque toutes été couvertes.

L'apparition des classes de récupération dans la région III précède le mouvement de l'Opération Renouveau, dans cette région, et le mouvement d'implantation ne concorde pas avec le choix des écoles, aux phases IV et V.

3.3. Ensemble des classes spéciales à l'exclusion des classes de déficients mentaux

La situation des autres types de classes spéciales est donc quelque peu différente de celle des classes de déficients mentaux.

Ainsi, en 1970-71, la proportion d'élèves fréquentant des classes spéciales (à l'exception des déficients mentaux) était de 3 à 4 fois plus élevée dans les

régions I et II que dans les régions IV et V (3.59 et 4.64 par rapport à 1.66 et 1.20: Cf. tableau II).

Depuis cette année-là la proportion d'élèves fréquentant ce type de classe a continuellement augmenté et ce, dans chacune des régions. Cependant, la progression a été plus rapide dans les régions IV et V, de sorte qu'en 1975 l'écart entre les régions a pas mal diminué (11.92 dans les régions I et II contre 7.12 dans les régions IV et V).

En fait, la proportion d'élèves du IV et du V référés à ce type de classes a augmenté de 250% depuis 5 ans. Tandis que dans le I et le II, elle a augmenté de 70%. Il est donc important de souligner la progression surprenante de ces types de classes dans les régions IV et V. L'explication de ce phénomène dépasse sans doute la problématique des milieux défavorisés.

Par contre, pour ces classes aussi, on peut se demander dans quelle mesure la clientèle desservie est la même dans les 2 milieux. Certains orthopédagogues semblent penser que les problèmes présentés par les enfants des régions I et II ne sont pas les mêmes que ceux des enfants des régions IV et V. Il semblerait,

en fait, que les enfants des milieux défavorisés fréquentant ces classes, soient plus forts que ceux qui sont référés dans les autres régions. La même explication que pour les classes de déficients mentaux pourraient s'appliquer ici.

Tableau I

Distribution des 6 types de classes spéciales
dans les écoles désignées

1. Classes pour déficients mentaux
2. Classes de récupération à plein temps
3. Classes de récupération à temps partiel
4. Classes d'attente
5. Classes de soutien
6. Classes pour mésadaptés socio-affectifs

Région I	Année	1970-71						71-72	1972-73						1973-74						1974-75					
Phase I	Types de classes / Nombre de classes	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Jacques Viger		1	1					aucune donnée pour cette année	2	1					2	1					2	1				
Ste Cunégonde		2								1		1				1		1				1				
St-Joseph		3							2	1		1			2		1	1			2			1	1	
Phase II (2 écoles)																										
Jeanne Leber		2	1						4	1		1			4	1	1	1			4	1		2	1	
Victor Rousselot		2							2				1	2	2	1									2	1

Région I	Année	1970-71						71-72	1972-73						1973-74						1974-75					
	Types de classes / Nombre de classes	1	2	3	4	5	6	aucune donnée pour cette année	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Phase III (3 écoles)																										
St-Charles		2							2	1		2	1		2	1	1	2	1			1				
Ste-Clothilde		3	1							1						1						1				
Charlevoix		1							2	1		1	1		2		1	1	1		2			1	1	
Phase IV (1 école)																										
St-Zotique		2															1									
Phase V (1 école)																										
Ludger Duvernay									2				1		2	1	1	1				1			1	
Autres Ecoles (variable d d'année en Année		7	3						4			2			4		3				5	1				

Région II	Année	1970-71						71-72	1972-73						1973-74						1974-75					
	Types de classes / Nombre de classes	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Phase I (5 écoles)								aucune donnée pour cette année																		
J.-J. Olier		1							1	3		1		1	1	3		1			4			1	2	1
Lartigue										1		1	1			1		1	1			1		1	1	
Marg.Bourgeois		5	1						4			1			4			1			3					
Champlain									2	1					2	1					2	1		1	1	1
St-J.-Baptiste		2							2						2						2					
Phase II (5 écoles)																										
Garneau		1	1						1	1		1			1	1		1			1	1		1		
Ste-Brigide		1								1		1						1								
St-Enfant-Jésus		1							1			1			1			1			1			1		
St-Louis		2	1						2	1				2	2	1				1						
St-Jacques		2	1						1	1		1			1	1		1			2	1				
		12							7			4		1	7			4			4	1		4		

Région II	Année	1970-71						71-72	1972-73						1973-74						1974-75						
	Types de classes / Nombre de classes	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
Phase III (5 écoles)								aucune donnée pour cette année																			
Fédéon OUimet																											
Laurier			1							1		2				1					1			1			
Ls-Hyp.Lafontaine												1						1						1	1		
St-Anselme		3	1						2	1					2	1					2	1					
St-Eusèbe												1				1		1						1			
Phase IV (2 écoles)																											
Lambert Closse		1								1		1	1			1		1	1		1	1		1	1		
Salaberry		3							3						3						2				1		
Phase V (3 écoles)																											
Cherrier																											
Champagnat		2							2						2						2				1		
Autres écoles		11							7			4			7			4			4	1				4	

Région III	Année	1970-71						71-72	1972-73						1973-74						1974-75						
	Types de classes / Nombre de classes	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
Phase IV (4 écoles								aucune donnée pour cette année																			
La Nativité																											
Malv.March.												1	1					1	1					1	1		
Ad. Langevin		2							2						2						1				1		
Baril		1							1			1			1	1					1			1			
Phase V (1 école)																											
St-Mathias		1							1						1		1				1						
Autres écoles		16		6					16	9		5	2		16	5					13		9				

TABLEAU II

Propositions d'élèves fréquentant les classes de déficients mentaux (D.M.) et les autres classes (Ed. spéc.) dans les 5 régions.

REGION	1970-71		1971-72		1972-73		1973-74		1974-75	
	D.M.	Ed.spéc	D.M.	Ed.spéc	D.M.	Ed.spéc	D.M.	Ed.spéc.	D.M.	Ed.spéc
I	2.51	3.59	2.38	4.33	2.55	4.97	2.23	5.13	2.34	5.41
II	2.54	4.64	2.61	5.33	2.60	5.86	2.66	6.38	2.97	6.51
III	.99	1.75	1.27	2.34	1.39	2.98	1.54	3.28	1.55	3.59
IV	1.08	1.66	1.08	2.02	1.13	2.66	1.36	3.68	1.42	4.01
V	.80	1.20	.98	1.57	1.04	2.22	1.00	3.11	1.20	3.11
TOTAL	1.47	2.37	1.55	2.88	1.61	3.48	1.54	3.83	1.78	4.3

TABLEAU III

Propositions de classes de déficients mentaux (D.M.) et des autres classes spéciales dans les 5 régions.

REGION	1970-71		1971-72		1972-73		1973-74		1974-75	
	D.M.	Ed.spéc	D.M.	Ed.spéc	D.M.	Ed.spéc	D.M.	Ed.spéc	D.M.	Ed.spéc
I	5.08	7.52	4.88	9.12	4.87	9.97	4.43	10.34		
II	5.06	9.98	5.41	11.82	5.01	12.00	4.86	13.10		
III	2.20	3.76	2.60	5.07	2.95	6.35	3.19	6.86		
IV	2.54	3.81	2.33	4.80	2.37	5.78	2.51	7.40		
V	1.88	2.82	2.19	3.53	2.14	4.53	2.08	6.50		
TOTAL	3.13	5.23	3.2	6.44	3.25	7.27	3.23	8.48		

SECTEUR ANGLAIS

DISTRIBUTION DES SERVICES D'EDUCATION SPECIALE

(ELEVES et CLASSES) DEPUIS 5 ANS

REGION	1970-71		1971-72		1972-73		1973-74		1974-75	
	El.	Cl.	El.	Cl.	El.	Cl.	El.	Cl.	El.	Cl.
A	2.03	4.54	2.50	6.91	3.03	7.05	3.30	7.71	4.63	
B	0.71	1.59	1.06	2.68	1.32	3.20	2.05	4.87	3.08	
TOTAL	1.38	3.10	1.77	4.80	2.16	5.10	2.65	6.24	3.81	

RECOMMANDATIONS

ORTHOPEDAGOGIE

Considérant que tout notre système scolaire actuel a tendance à considérer "spécial" ce qui est "différent";

Considérant que le nombre de "classes spéciales" est plus grand dans les milieux socio-économiquement faibles et qu'il est facile de conclure à un lien de cause à effet entre pauvreté et déficience mentale, entre pauvreté et retard académique, etc.;

Nous recommandons:

22. Qu'on encourage et appuie les expériences d'intégration des enfants des classes spéciales dans les classes régulières en assurant toutefois aux écoles les services professionnels de soutien nécessaires à ces expériences;

23. qu'on favorise la recherche sur les déficiences des enfants en milieu scolaire socio-économiquement faible;

24. qu'on privilégie, dans un premier temps, une étude sur la pseudo-déficience mentale en milieu scolaire socio-économiquement faible;

25. que la C.E.C.M. soit attentive et réceptive à une nouvelle philosophie de travail qui se dessine en Orthopédagogie; qu'elle facilite les liaisons avec les services pédagogiques réguliers quand viendra le temps de traduire cette philosophie au niveau de l'organisation, des programmes, des méthodologies.

VISITES EDUCATIVES

ET CLASSES DE

PLEIN AIR

1. OBJECTIFS

1.1. Objectif global

La pédagogie devra tenir compte des caractéristiques et des besoins particuliers de ces enfants tant dans les programmes que dans la méthodologie. On devra, entre autres, accorder plus de soin aux activités qui ont une influence plus grande sur le développement verbal et culturel.

(Politiques de la C.E.C.M. en milieux défavorisés).

1.2. Objectifs particuliers

1.2.1. Objectifs de réalisation

1.2.1.1. Quant aux visites éducatives

Favoriser l'accès aux visites éducatives pour les enfants des écoles désignées.

1.2.1.2. Quant aux classes de plein air

Favoriser les initiatives de classes vertes, classes rouges et classes neige pour les enfants des écoles désignées.

Note 1: Ce sont 3 types de classes de plein air: le premier se déroulant l'été; le second, l'automne et le troisième, l'hiver.

1.2.2. Objectifs d'efficacité

1.2.2.1. Quant aux visites éducatives

Que les élèves participent à des activités leur permettant de mieux comprendre leur environnement.
Qu'ils vivent des expériences concrètes rendant plus significatifs le contenu des programmes scolaires et le matériel didactique de l'école.

1.2.2.2. Quant aux classes de plein air

Qu'ils puissent bénéficier, au moins une fois, d'un séjour en nature, ceci ayant pour but de les sensibiliser à des loisirs sains et à l'écologie.
Qu'ils aient l'occasion de développer un véritable esprit d'équipe, un sens du travail en groupe, de la collaboration, de la sociabilité, du respect de soi et de l'autre dans un contexte différent du cadre scolaire.

2. MODALITES

Durant les 2 premières années de l'O.R. aucun fonds n'a été mis de côté pour les classes de plein air. Il en était de même pour les visites éducatives (sauf pour les pré-maternelles) qui étaient offertes uniformément à toutes les écoles par la Division de l'organisation scolaire qui les planifiait au début de chaque année scolaire. Pendant ces deux années, l'O.R. a sollicité la collaboration de différents services pour aider à offrir des visites.

En effet, la Division de l'organisation scolaire planifiait des visites au niveau de toute la C.E.C.M. Cependant, les écoles devaient assumer certains frais: entre autres, les frais d'entrée, sauf à 8 endroits bien précis. Ainsi, il y a eu des collaborations avec l'Organisation scolaire de sorte que lorsqu'elle pouvait prévoir qu'elle aurait des surplus budgétaires, elle affectait prioritairement ces sommes aux écoles désignées.

De même une autre collaboration a été obtenue pour le transport de sorte que les écoles pouvaient utiliser gratuitement les autobus de la C.E.C.M. rattachées à l'école Victor-Doré.

Enfin, une troisième modalité en vue de faciliter les visites était l'utilisation, à cette fin, d'une partie de la petite caisse de l'école ou de la région.

En 1972-73

Les pré-maternelles avaient un budget de $1. par élève pour les visites.

L'O.R. avait,de plus, une réserve de $12,000. pour le secteur francophone et de $3,030. pour le secteur anglophone afin de répondre à des demandes en classes de plein air et en sorties éducatives, susceptibles de venir des écoles désignées.

Cette année-là, des démarches ont été entreprises auprès de Centr'aide (Fédération des Oeuvres de charité) pour entrevoir la possibilité d'utilisation de camps pour des classes de plein air.

En 1973-74

Les pré-maternelles et les maternelles 5 ans plein temps avaient un budget de $1. par élève pour les visites. De plus, un montant était retenu à la région (suivant une norme de $2. par enfant) pour les visites et le plein air, jusqu'à la réception des projets par les écoles.

En 1974-75

Le secteur pré-scolaire dépendant de l'O.R. recevait toujours $1. par élève pour les visites.

D'autre part, les écoles inscrivaient leurs demandes de visites et de plein air à l'intérieur de l'enveloppe budgétaire que leur accordait l'O.R.

Elles pouvaient, de plus, inscrire de tels projets dans le cadre des projets spéciaux et recevoir ainsi une somme additionnelle.

Ainsi, pour le secteur francophone:

$24,285. a été retenu pour les visites éducatives

$33,268. pour le plein air.

Pour le secteur anglophone:

$3,300. a été retenu pour les visites éducatives

$2,000. pour le plein air.

La région possédait de plus une caisse de réserve pour dépanner certaines écoles en cas de besoin.

Cette même année, soit en décembre 1974, une entente a été signée avec Centr'aide, de sorte que 763 enfants (713 du secteur francophone et 50 du secteur anglophone) ont pu bénéficier de plein air (classes neige et classes vertes) au camp des citoyens de l'Avenir à Drummonville.

Note 2: Ce montant n'englobe pas des montants versés par le biais des projets spéciaux.

3. ELEMENTS D'ANALYSE CRITIQUE

3.1 Quant aux visites

Au cours des années, les budgets disponibles à la Commission pour les visites éducatives ont été considérablement augmentés. A la Division de l'organisation scolaire, on donne aux écoles qui le désirent toutes les informations pertinentes sur une trentaine de visites possibles.

De plus, elle fournit un guide méthodologique qui permet aux enseignants d'intégrer les objectifs de ces visites au programme scolaire. C'est dans le même esprit, que depuis deux ans, à l'Opération Renouveau, toute demande de visite doit s'inscrire dans le cadre d'un projet prévoyant les objectifs, les étapes de réalisation et le retour sur la visite planifiée.

Toutefois, comme on le mentionne dans le programme des maternelles, le prix des autobus ayant beaucoup augmenté, les visites lointaines ont diminué au profit de visites dans l'environnement plus immédiat des écoles.

3.2 Quant au plein air

Il semble que les écoles, tout en maintenant l'utilité des visites comme outil pédagogique, ont actuellement tendance à mettre davantage l'accent sur les différents types de classes de plein air. Ces classes s'avèrent être une occasion privilégiée pour développer un véritable esprit d'équipe, un sens du travail en groupe, un respect de soi et des autres, et ce, dans un contexte écologique différent du cadre scolaire habituel.

Cependant, ces expériences de plein air demeuraient jusqu'à tout récemment pratiquement inaccessibles aux enfants des milieux socio-économiquement faibles, compte tenu du coût assez élevé demandé par les bases de plein air. Certaines écoles désignées se sont néanmoins prévalues de ces services, mais elles devaient s'ingénier à trouver une pléiade de moyens de financement. Si bien qu'on devait travailler des mois à amasser le montant nécessaire pour défrayer le coût d'une semaine de séjour. Or toutes ces difficultés de financement ne motivaient certes pas les écoles à planifier des classes de plein air.

Afin d'encourager les écoles qui voulaient vivre de telles expériences, l'Opération Renouveau leur a offert des possibilités de financement. De plus, en

septembre 1974, la Fédération des oeuvres de charité canadienne française, suite à une entente de service avec la C.E.C.M., mettait à la disposition des écoles désignées un camp qui permettait aux écoles de vivre une expérience de classes de plein air à des coûts minimes et très accessibles, de sorte qu'à la fin de 1975, près de 763 enfants des écoles désignées, auront bénéficié du service de la Fédération.

Au terme de l'année scolaire 1975, les conseillers à l'Opération Renouveau recevront une évaluation de chacune des expériences de plein air vécues en 1974-1975. L'étude de ces rapports permettra d'évaluer dans quelle mesure auront été atteints les objectifs d'efficacité préalablement définis.

RECOMMANDATIONS

VISITES EDUCATIVES ET CLASSES DE PLEIN AIR

Considérant que les visites éducatives et les classes de plein air offrent beaucoup de ressources éducatives et s'inscrivent dans un contexte de pédagogie active;

Considérant que les mises en situation concrètes constituent un mode d'apprentissage à privilégier pour les enfants des écoles désignées;

Considérant qu'il existe déjà un guide pédagogique pour l'organisation des visites éducatives à la C.E.C.M.;

Considérant les collaborations existantes avec des organismes tels Centraide et le Service des loisirs et sports de la Ville de Montréal;

Considérant que les visites éducatives et classes de plein air doivent s'intégrer à la programmation régulière des écoles;

Nous recommandons:

26. Une extension du programme visites éducatives et classes de plein air;

27. que l'école de milieu socio-économiquement faible puisse intégrer à sa maquette-horaire, lorsqu'elle le demande, plus d'activités sportives et culturelles;

28. que la démarche pédagogique proposée dans le guide "Visites éducatives, renseignements et procédures" publié par la C.E.C.M. serve à l'organisation de visites, et que le Bureau du perfectionnement de l'enseignement élabore un guide semblable pour une meilleure exploitation des classes de plein air;

29. que la C.E.C.M. intensifie ses ententes avec Centraide et le Service des loisirs et sports de la Ville de Montréal et explore auprès d'autres organismes tels le ministère des Affaires culturelles, le ministère du Tourisme, Chasse et Pêche les possibilités d'ententes de services;

30. que les bureaux responsables du Service des études collaborent à l'intégration des visites et des classes plein air au programme scolaire.

REAMENAGEMENT

DES LOCAUX

1. OBJECTIFS

1.1. Objectif global

Améliorer le cadre physique et l'organisation matérielle des écoles.

Sans exagérer la portée de cet objectif, un minimum de rattrapage devra être atteint sur ce plan afin qu'on retrouve dans chacune de ces écoles ce qu'on accorde actuellement à l'école moyenne de la CECM.
(Politiques de la CECM en milieux défavorisés.)

1.2. Objectifs particuliers

1.2.1. Objectif de réalisation

Répondre en priorité aux besoins des écoles désignées par l'Opération Renouveau.

1.2.2. Objectif d'efficacité

Rendre le cadre physique plus fonctionnel et plus attrayant.

2. MODALITES

2.1. Mode d'application du programme

- Chaque année le Bureau des aménagements scolaires a accordé, aux écoles désignées, la norme acceptée pour toutes les écoles, selon les types d'aménagement requis.

- Suite à un accord de principe avec la Division des services spéciaux le Bureau a toutefois reçu, en priorité, les demandes provenant des écoles désignées.

2.2. Bilan de ce qui a été fait

1o Les travaux effectués selon les catégories de transformations demandées.

2o Le nombre de transformations réalisées chaque année dans les écoles désignées.

2.2.1. Travaux effectués

2.2.1.1. Aménagement dans les maternelles 4 ans

1. Compléter le couvre-plancher.

2. Organiser:

   - un vestiaire pour 21 places-élèves
   - un dépôt avec tablettes de 10" et 20" de hauteur
   - une salle de repos avec porte vitrée.

3. Installer:

   - une fontaine-abreuvoir d'un jet
   - des tableaux d'affichage
   - une armoire-comptoir avec évier-égouttoir
   - lavabo
   - un bac à eau.

4. Tracer le cercle "Montessori" (diam. 10 pieds).

5. Poser un matériau acoustique au plafond de la maternelle.

6. Recouvrir les radiateurs afin de protéger les enfants contre tout accident éventuel.

7. Faire la peinture nécessaire.

8. Améliorer l'éclairage artificiel.

9. Installer des prises de courant aux endroits les mieux appropriés.

2.2.1.2. Amélioration des locaux de musique

1. Compléter le couvre-plancher et faire la peinture nécessaire.

2. Insonoriser les portes donnant sur les classes voisines.

2.2.1.3. Amélioration dans les classes d'attente

1. Installer: un meuble-évier (2" de hauteur).

2. Installer un distributeur de papier à mains et à savon liquide.

2.2.1.4. Amélioration dans les ateliers d'arts plastiques

1. Installer:
   - une cuve à l'endroit le mieux approprié
   - un distributeur de papier à mains et à savon liquide
   - un tableau à craie (4' X 16')
   - un tableau d'affichage (8' X 16').

2. Poser des tuiles de vinyle au plancher.

2.2.1.5. Amélioration des gymnases

1. Prévoir des portes doubles aux extrémités de la pièce.

2. Laisser libres les prises de courant situées du côté de l'escalier.

3. Faire les retouches de peinture nécessaires.

2.2.1.6. Aménagement dans les maternelles 5 ans

Mêmes changements que dans le cas de la maternelle 4 ans (sauf le bac à eau intégré).

2.2.1.7. Bibliothèque et audio-visuel

Compléter le couvre-plancher.
Faire les retouches nécessaires.

2.2.1.8. Salles de toilette

1. Installer les lavabos.

2. Installer un distributeur de papier à mains et à savon liquide.

(Voir en annexe pour plus de détails sur les transformations apportées).

2.2.2. Nombre de transformations réalisées

Le tableau ci-joint résume le travail effectué depuis 1970 en fonction du type de transformations.

TABLEAU I

Transformations effectuées dans les écoles désignées au cours des cinq années de l'Opération Renouveau.

TYPES DE TRAVAUX	Nombre d'écoles en 1970-71	Nombre d'écoles en 1971-72	Nombre d'écoles en 1972-73	Nombre d'écoles en 1973-74	Nombre d'écoles en 1974-75	TOTAL
Maternelle 4 ans	4	4	16	6	3	33*
Maternelle 5 ans	1	---	3	1	---	5
Ateliers d'arts plastiques	---	---	4	1	3	8
Gymnase	---	---	3	---	1	4
Bibliothèque et audio-visuel	---	1	4	3	3	11
Salles de toilette	1	---	2	1	---	4
Local de musique	---	---	---	4	3	7
Classes spéciales	---	---	1	5	2	8
Classes d'attente	---	---	---	2	1	3
Bureaux pour professionnels	---	1	1	4	---	6
Bureaux	3	3	1	7	2	16
Autres	5	---	5	7	15	32
TOTAL	14	9	40	41	43	137

* Si le total des aménagements excède le nombre effectif de maternelles 4 ans (25) c'est que dans certains cas, les transformations ont été effectuées en 2 temps.

3. ELEMENTS D'ANALYSE CRITIQUE

3.1. Quant à l'objectif de réalisation

Répondre en priorité aux besoins des écoles désignées par l'Opération Renouveau. Les données du tableau I ainsi que les détails repris en annexe, indiquent que la plupart des travaux effectués dans les écoles désignées ont consisté en réaménagement de locaux en fonction des services offerts par l'Opération Renouveau. C'est l'ouverture des classes de maternelle 4 ans qui a, par ailleurs, nécessité les plus gros travaux. Vient ensuite l'aménagement de bureaux et de locaux pour la bibliothèque et l'audio-visuel.

En plus de l'aménagement des maternelles qui fut effectué suivant les directives dans toutes les écoles où s'ouvrait une maternelle, on constate que des transformations de divers ordres ont été effectuées dans à peu près toutes les écoles désignées (tableau 2.)

En outre, les écoles désignées ont bénéficié d'un "rafraîchissement" en peinture au cours de l'été 1971, grâce à un surplus

budgétaire de trois cent cinquante mille dollars (350,000.00).

Au niveau de l'aménagement des maternelles, en particulier, on nota fréquemment des retards dans l'accomplissement des travaux, ce qui reportait quelquefois l'entrée en classe d'un mois et occasionnait des difficultés qu'on peut facilement supposer.

Il semble toutefois que cette situation ne soit pas particulière aux maternelles de l'Opération Renouveau.

Par ailleurs, neuf écoles désignées ont été entièrement reconstruites depuis 1969 et une fut transformée en école à aires ouvertes. Seulement trois d'entre elles furent reconstruites après leur entrée dans l'Opération Renouveau. En ce qui concerne les six autres, les travaux furent effectués avant qu'elles ne deviennent écoles désignées. La décision de procéder à ces travaux fut prise au niveau de l'Office de la planification et de l'ordonnancement sur recommandation des conseillers régionaux en planification scolaire.

TABLEAU II

Nombre d'écoles où furent effectuées des transformations en fonction de l'année où l'école entra dans l'O.R. et de la région administrative

	PHASES					
REGIONS	I (1970-71)	II (1971-72)	III (1972-73)	IV (1973-74)	V (1974-75)	TOTAL
1	2	-	2			4
2	3	5	4	1	3	16
3	-	-	-	3	1	4
A	-	2	1	3	-	6
TOTAL	5	7	7	7	4	30
	(8)*	(9)	(9)	(11)	(6)	(43)

* Nombre d'écoles désignées cette année-là

Suite à des ententes avec les bureaux concernés, la priorité fut effectivement accordée aux écoles désignées en particulier en ce qui touchait l'aménagement des maternelles.

3.2. Quant à l'objectif d'efficacité: Rendre le cadre physique plus fonctionnel et plus attrayant.

La plupart des travaux effectués, tels que mentionnés plus haut avait effectivement pour but de rendre le "cadre physique de l'école" plus fonctionnel dans le sens ou ils étaient effectués pour répondre à des besoins bien déterminés. Quant à le rendre plus attrayant cela est plus difficile à évaluer. C'est un fait, en effet, que si l'on exclut les neuf nouvelles écoles, la plupart des écoles désignées sont plus anciennes que les écoles des autres quartiers avec toutes les limites que cela implique. C'est un fait également, que certaines écoles étant appelées à disparaître à plus ou moins brève échéance, la Commission hésite parfois à investir en dehors des travaux absolument nécessaires. Si l'on se réfère au sondage effectué dans les écoles, les

données recueillies indiquent toutefois peu de réclamations à ce sujet. Par ailleurs, il est intéressant de constater qu'un certain nombre de professeurs pensent maintenant à l'aménagement de la cour d'école.

Le problème du réaménagement de ces écoles déborde le cadre de l'Opération Renouveau dans le sens où il touche à des politiques plus globales de Planification. On pourrait souhaiter que les normes actuelles sur l'occupation des écoles soient repensées dans une optique plus large d'école ouverte sur le milieu et pouvant être utilisée à d'autres fins qu'à des fins strictement "scolaires." Si cela était, on pourrait, par voie de conséquence, élargir les politiques de réaménagement des locaux.

ANNEXE

REGION I

Ecole Saint-Joseph

Année: 1970 Phase I

Aménagement de la maternelle 4 ans

Ecole Jeanne-LeBer Phase II

Année: 1972

Aménagement de la maternelle 4 ans

Ecole Charlevoix Phase III

Année: 1972

Aménagements:

1. magasin
2. atelier d'arts plastiques

Année: 1973

Aménagements:

1. bureau
2. classe d'attente

Ecole Saint-Charles Phase III

Année: 1972

Aménagement d'un atelier d'arts plastiques

Année: 1972

Transformation:

Gymnase

Année: 1974

Transformation:

Organisation pour le goûter des élèves

Ecole Ste-Cunégonde Phase I

Année: 1972

1. Aménagement d'un bureau
2. Maternelle 4 ans - Opération Renouveau
3. Maternelle 5 ans

Année: 1970

1. Organiser dans un local de classe trois bureaux
2. Aménagement de la maternelle

Ecole Jacques-Viger Phase I

Année: 1974

Transformation

Aménagement du gymnase

Année: 1971

Aménagement de la maternelle et des services

Année: 1970

Cinq travaux d'amélioration des locaux

REGION II

Ecole Jean-Jacques-Olier Phase I

Année: 1974

Aménagement d'un local de musique et du hall d'entrée

Année: 1973

Aménagement des locaux suivants:

1. Classes (déficients mentaux)
2. Classes (sociaux-affectifs)
3. Atelier (sociaux-affectifs)

Année: 1972

Aménagement de la maternelle 4 ans

Année: 1970

Aménagement de maternelle 4 ans

Ecole Lartigue Phase I

Année: 1974

Aménagement de la maternelle 4 ans

Année: 1972

Aménagement de la maternelle 4 ans

Année: 1970

Aménagement de la maternelle 4 ans et 5 ans

Ecole Marguerite-Bourgeoys Phase I

Année: 1974

Aménagement de la bibliothèque

Aménagement de l'atelier d'arts plastiques

Année: 1973

Préparer un local pour psycho-éducation

Année: 1972

Aménager un atelier d'arts plastiques

Aménager une maternelle 4 ans

Aménager une maternelle 5 ans

Ecole St-Jean-Baptiste Phase II

Année: 1974

Préparer un local pour la musique

Année: 1973

Aménagement de la maternelle 4 ans

Aménager un dépôt de jeux

Aménager la classe de déficients

Aménager la cuisine et vivoir

Année: 1970

Aménager une salle de toilette centrale pour les filles

Ecole Garneau Phase II

Année: 1973

Aménagement de la salle des professeurs

Aménagement de la salle d'attente

Année: 1972

Aménagement de la maternelle 4 ans

Ecole Ste-Brigide Phase II

Année: 1974

Aménagement de la classe pour déficients

Aménagement de la salle de repos des professeurs

Année: 1973

Aménagement de la bibliothèque

Transformations de la toilette publique

Salle de musique

Année: 1972

Aménagement de la maternelle 4 ans

Année: 1971

Aménagement de trois bureaux

Transformations au bureau médical

Transformations à la maternelle et services

Transformations à la bibliothèque et à l'audio-visuel.

Ecole St-Enfant-Jésus

Année: 1974 Phase II

Aménagement de la maternelle (demi-sourds)

Année: 1973

Aménagement du bureau de l'orthophoniste

Année: 1972

Aménagement de la maternelle 4 ans

Ecole St-Louis Phase II

Année: 1973

Aménagement de cinq bureaux

Aménagement de la bibliothèque

Année: 1972

Aménagement de la maternelle 4 ans

Année: 1971

Aménagement de la maternelle

Ecole St-Jacques Phase II

Année: 1972

Aménagement du bureau médical

Aménagement de la maternelle 4 ans

Aménagement de la bibliothèque et de l'audio-visuel

Aménagement de l'atelier des arts plastiques

Année: 1971

Aménagement de la maternelle et des services

Ecole Laurier Phase III

Année: 1972

Aménagement de la maternelle 4 ans

Ecole Gédéon-Ouimet Phase III

Année: 1973

Aménagement secrétariat

Aménagement futur bureau médical

Aménagement maternelle 4 ans

Aménagement 2 salles de musique

Année: 1972

Aménagement maternelle 4 ans

Cuisinette des professeurs

Bibliothèque, audio-visuel

Ecole Lafontaine Phase III

Année: 1974

Aménagement de la cuisinette des professeurs

Transformations à la salle de musique

Année: 1972

Aménagement de la maternelle 4 ans

Ecole St-Anselme Phase III

Année: 1973

Aménagement des maternelles d'accueil

Aménagement de la salle des professeurs

Année: 1972

Aménagement de la maternelle 4 ans

Ecole St-Eusèbe Phase III

Année: 1972

Aménagement du gymnase

Aménagement de la bibliothèque et audio-visuel

Ecole Lambert-Closse Phase IV

Année: 1973

Aménagement de la classe-ressource

Ecole Cherrier — Phase IV

Année: 1974

Installer tableaux dans 8 locaux de classe

Ecole Frontenac — Phase V

Année: 1974

Aménagement d'un atelier de créativité

Ecole Champagnat — Phase V

Année: 1974

Aménagement classe de socio-affectifs

REGION III

Ecole La-Nativité — Phase IV

Année: 1974

Travaux divers dans les locaux de classe

Année: 1973

Aménagement de la maternelle 4 ans et des services

Ecole St-Mathias — Phase V

Année: 19''4

Transformations dans deux locaux de classe

Ecole Adélard-Langevin — Phase IV

Année: 1974

Aménagement du rez-de-chaussée

Ecole Baril — Phase IV

Année: 1974

Aménagement du rez-de-chaussée

Aménagement de la maternelle 5 ans

REGION A

Ecole St, Gabriel's — Phase II

Année: 1974

Aménager la cantine

Ecole Luke Callaghan (girls) — Phase V

Année: 1973

Aménager la maternelle 4 ans et les services

Transformations aux trois étages supérieurs

Ecole Luke Callaghan (boys) — Phase IV

Année: 1974

Aménagement de la classe d'attente

Ecole Our Lady of Mount Royal — Phase IV

Année: 1973

Aménagement de l'atelier d'arts plastiques

Transformations maternelle 4 ans et services

Salle de projection

Bureau de la psychologue

Salle de musique

Ecole St. Anthony's Phase II

Année: 1972

Aménagement:

1. salle de toilette
2. magasin
3. salle des professeurs à diviser en salle à manger et en secrétariat

Année: 1974

Aménager deux bureaux et une salle d'attente

Ecole St. Patrick's Phase III

Année: 1973

Aménager les classes d'attente au deuxième étage

RECOMMANDATIONS

REAMENAGEMENT DES LOCAUX

Considérant le rattrapage déjà fait pour le réaménagement des locaux dans les écoles des milieux socio-économiquement faibles;

Considérant l'essor que semble prendre l'éducation sportive et culturelle dans les écoles désignées;

Considérant la nécessité de favoriser de plus en plus la participation des parents à la vie de l'école;

Considérant d'une part la diminution progressive de la population scolaire dans les milieux socio-économiquement faibles et d'autre part l'évolution de l'éducation populaire et permanente;

Considérant que l'aménagement conditionne directement l'organisation et la qualité des activités pédagogiques dans une école;

Nous recommandons:

31. Qu'on reste attentif à répondre de façon prioritaire aux demandes d'aménagement des nouvelles écoles qui seront de l'Opération Renouveau;

32. qu'on accorde dorénavant priorité aux aménagements des cours d'école et qu'on favorise, en collaboration avec le Service des loisirs et sports de la Ville de Montréal, l'aménagement de parcs-écoles;

33. que l'Office de la planification et de l'ordonnancement de la C.E.C.M. revise les normes d'utilisation des écoles non plus seulement en fonction de la population scolaire à desservir mais en fonction des services communautaires que l'école peut offrir; qu'on prévoie dans les écoles un local à l'intention du comité d'école;

34. qu'on favorise les initiatives et les expériences de projets éducatifs originant de la communauté.

ADDITION DE MATERIEL

1. OBJECTIFS

1.1. Objectif global

Améliorer le cadre physique et l'organisation matérielle des écoles.

Sans exagérer la portée de cet objectif, un minimum de rattrapage devra être atteint sur ce plan afin qu'on retrouve dans chacune de ces écoles ce qu'on accorde actuellement à l'école moyenne de la CECM.
(Politiques de la CECM en milieux défavorisés.)

2.2. Objectifs particuliers

1.2.1. Objectifs de réalisation

Mettre des budgets à la disposition de l'école pour lui permettre de mieux satisfaire ses besoins spécifiques

- en termes de mobilier
- d'équipement
- de matériel de consommation.

1.2.2. Objectifs d'efficacité

1.2.2.1. Que les enseignants aient les outils matériels pour élaborer des programmes visant

- à promouvoir le développement du potentiel créatif de l'enfant
- une image positive de lui-même
- une motivation qui sera réflétée dans tous ses apprentissages.

1.2.2.2. Que les enfants aient à leur disposition du matériel de consommation leur permettant de tirer un meilleur profit de l'enseignement qu'ils reçoivent.

2. MODALITES

2.1. Historique

Au cours des années 1970-71 et 1971-72, l'Opération Renouveau affecta un montant spécial afin d'améliorer la situation des écoles désignées, aux points de vue équipement, mobilier et matériel de consommation.

(Le matériel de consommation était accordé suivant un montant "per capita".)

On peut voir sur les tableaux I et II que le montant accordé à l'équipement est passé de $38,960.00 en 1970-71 à $28,181.00 en 1971-72; celui alloué au mobilier s'éleva à $36,360.00 en 1970-71 et fut réduit à $0.00 en 1971-72. En ce qui concerne la consommation, le montant se chiffra à $31,000.00 environ pour chacune de ces deux années.

Ainsi, à partir de 1972-73, on ne retrouve de ces trois indices du budget de l'Opération Renouveau, que le matériel de consommation, l'équipement et le mobilier étant entièrement assumés par le Bureau de l'organisation scolaire, excepté le matériel didactique des maternelles.

En 1972-73, le montant accordé à la consommation égale pratiquement celui des deux années précédentes.

2.2. Conditions de réalisation du programme

En 1970-71, l'O.R. ne touchant que 8 écoles, on essayait autant que possible de répondre aux demandes.

De 1971 à 1973, avec l'augmentation du nombre d'écoles, il devenait de plus en plus difficile de satisfaire à toutes les demandes. On tenta alors d'établir des normes.

En 1973-74, l'idée de normes pour le matériel de consommation fut remise en question. On demanda alors aux écoles d'insérer leurs demandes de fonds relatives au matériel de consommation, à l'intérieur de projets annuels. Les écoles pouvaient également se procurer du matériel à même la petite caisse de l'école.

3. ELEMENTS D'ANALYSE CRITIQUE

3.1. Objectifs de réalisation

Dès 1970, on a mis à la disposition des écoles, susceptibles d'être aidées dans le cadre de l'Opération Renouveau, un ensemble de mesures de soutient, en attendant qu'elles deviennent désignées dans le plan quinquennal.

Ainsi, en adressant leur demande à leur région, ces écoles pouvaient déjà bénéficier, entre autre, de mobilier, d'équipement et de matériel de consommation supplémentaire. Une fois désignées, les écoles recevaient un budget global qui leur permettait de satisfaire leurs besoins à ces points de vue.

Par la suite, comme l'Opération Renouveau rejoignait des écoles moins défavorisées, on tenta d'établir des normes d'affectation budgétaire. Puis, en adoptant la formule des projets spéciaux, on demanda aux écoles d'inscrire leurs demandes de budgets à l'intérieur de projets déterminés. Cette orientation visait à susciter une utilisation plus rationnelle du matériel en fonction de besoins définis. Grâce à cette mesure, les écoles désignées

pouvaient obtenir des conditions semblables aux autres écoles.

3.2. Objectifs d'efficacité

Les écoles désignées ont bénéficié d'un surplus de matériel. Cet apport a favorisé l'expérimentation de méthodes nouvelles et la réalisation de travaux diversifiés avec les élèves.

En ce qui concerne l'utilisation de tout le matériel acheté au niveau de chaque école, il leur appartient de vérifier dans quelle mesure cela a vraiment servi au progrès de la pédagogie et au développement des enfants. Néanmoins, on peut noter que le matériel qui n'avait pas été acheté dans le cadre d'objectifs précis de l'école a vite dégénéré en matériel passif, c'est-à-dire, resta souvent inemployé.

L'addition de matériel dans les écoles fut aussi liée à l'ajout de spécialistes (éducation physique, musique, arts plastiques, activités sportives et culturelles.) On peut parfois déplorer le fait que le matériel spécialisé, acquis à la suite d'une demande d'un

professeur spécialiste, demeura inemployé après son départ.

Sur ce point, les principaux avouent que les achats et la tenue des livres de comptes demeurent des tâches qui requièrent beaucoup trop de temps.

ANNEXE

TABLEAU I

Affectation des budgets de l'O.R. pour l'achat d'équipement de mobilier et de matériel de consommation de 1970 à 1972

	1970-1971				TOTAL	1971-1972				TOTAL
	MESURES INTENSIVES (8 écoles)		MESURES DE SOUTIEN (22 écoles)			MESURES INTENSIVES (8 écoles)		MESURES DE SOUTIEN (11 écoles)		
	Région I	Région II	Région I	Région II		Région I	Région II	Région I	Région II	
EQUIPEMENT	7192	7700	9584	14490	38966	2075	11216	3765	11125	28181
MOBILIER	1500	16794	---	18066	36360	---	---	---	---	---
MATERIEL DE CONSOMMATION	6352	12618	6105	5942	31017	10790	8329	6741	5221	31081
TOTAL	15044	37112	15689	38498	106343	12865	19545	10506	16346	59262
GRAND TOTAL	52156		54187		106343	32410		26852		59262
	106343					59262				

TABLEAU II

Affectation des budgets de l'O.R. pour l'achat d'équipement de mobilier et de matériel de consommation de 1972 à 1975

	1972-1973	1973-1974	1974-1975
MATERIEL DE CONSOMMATION	30034	39200 (A)	169,846 (B)
MATERNELLE 4ans - 5ans	11771	10692.50	25005
TOTAL	41805	49892.50	194851

(A) La consommation comprend: arts plastiques
musique
bibliothèque
audio-visuel

(B) La consommation comprend: matériel didactique
bibliothèque
loisirs et sports
audio-visuel
classes plein-air
réparations diverses
visites éducatives
caisse-dépannage (région)
téléphones

Projets annuels (budget régulier)

RECOMMANDATION

ADDITION DE MATERIEL

Considérant qu'il n'y a pas toujours une utilisation rationnelle du matériel dans les écoles de milieux socio-économiquement faibles;

Considérant le développement de la technologie éducative et les coûts impliqués dans l'achat du matériel audio-visuel hautement spécialisé;

Considérant la nécessité d'assurer une meilleure information du personnel enseignant pour permettre un choix plus rationnel et une utilisation plus adéquate de ce matériel;

Nous recommandons:

35. Que l'équipe-école puisse trouver dans un "centre de ressources régional" les ressources humaines et matérielles nécessaires à la conception, à l'exploitation et à l'expérimentation de matériel adapté à ses besoins.

DEPANNAGE BUDGETAIRE

Petite caisse de l'école

1. OBJECTIFS

1.1. Objectif global

1.1.1. Trouver un minimum de réponses aux besoins vitaux des enfants: nourriture, vêtements, etc.

1.1.2. Améliorer le cadre physique et l'organisation matérielle des écoles

1.2. Objectifs particuliers

1.2.1. Objectif de réalisation

Mettre à la disposition des écoles qui le désirent un budget utilisable immédiatement (sans avoir à passer par le système de réquisitions.)

1.2.2. Objectifs d'efficacité

1.2.2.1. Permettre aux enfants de mieux participer à la vie de l'école en leur procurant ce qui leur manque soit:

- nourriture, vêtements
- fournitures scolaires
- transport (lors des visites éducatives)

1.2.2.2. Faciliter et rendre plus efficace l'enseignement des professeurs en leur procurant le matériel pédagogique manquant.

1.2.2.3. Faire face plus rapidement à des dépenses mineures (de moins de $50.00 non prévues, les petites réparations, etc.)

2. MODALITES

2.1. Historique

En 1966, lors de la présentation du projet d'Olier, les responsables demandaient "une allocation spéciale de $500.00 comme frais de dépannage (fournitures scolaires aux indigents, achat de livres de consultation pour le personnel, etc.)" (P.A.S.S. Jean-Guy Proulx 29-09-66)

Cette préoccupation était reprise dans un document de Claude Hébert (L'école en milieux défavorisés 24-09-69, p. 31.)

"Il faudra remettre graduellement beaucoup plus de pouvoirs aux principaux d'écoles et donner les moyens d'agir par une décentralisation beaucoup plus poussée des budgets au niveau des écoles."

"De plus, les écoles de milieux défavorisés devraient avoir un budget spécial pour répondre aux besoins quotidiens d'enfants qu'il faut dépanner."

2.2. Budget

2.2.1. Première phase

Jusqu'à la présentation des budgets 1973-74, on applique la somme de $1.00 par enfant par année pour la petite caisse.

2.2.2. Deuxième phase 1973-74

La demande d'argent pour la petite caisse devient facultative. On l'intègre dans les différents postes budgétaires des projets qui viennent des écoles. Vu qu'il existe d'autres postes budgétaires pouvant répondre à des fins similaires (soit matériel didactique aux indigents, sciences, éd. physique, autres) certaines écoles n'incluent pas de demande budgétaire sous l'indice budgétaire "dépannage."

Petite caisse de la Région

1. OBJECTIFS

1.1. Objectif global

Idem à Petite caisse de l'école.

1.2. Objectifs particuliers

1.2.1. Objectifs de réalisation

Permettre à la région de réserver une certaine somme d'argent pour une utilisation non spécifiée dans le budget annuel.

1.2.2. Objectifs d'effectivité

1.2.2.1. Apporter une mesure de soutien aux écoles non encore désignées.

1.2.2.2. Permettre à des écoles désignées de poursuivre des projets alors que le budget prévu à cet effet est épuisé.

1.2.2.3. Encourager des initiatives des écoles désignées, non prévues lors de la demande de budget et nécessitant de légers déboursés.

1.2.2.4. Faire face à d'autres dépenses mineures non prévues.

2. MODALITES

2.1. Budget

2.1.1. Première phase

Jusqu'en 1973-74, s'appliquait la norme de $1.00 par enfant, par année, pour la petite caisse de la région.

Deuxième phase

A partir de 1973-74: la demande du budget pour la petite caisse (région) devient facultative. La région inscrit à ce poste budgétaire le montant qui lui semble le mieux pouvoir répondre à ses besoins pour l'année.

3. EVALUATION

La caisse de dépannage représente donc pour l'école la possibilité d'avoir directement disponible un petit budget qu'elle administre entièrement (sans avoir à faire de réquisitions) et qu'elle peut utiliser à diverses fins. Au départ, cette mesure avait surtout pour but de venir en aide aux enfants par l'achat de choses vitales qui pouvaient leur manquer et nuire à leur bon fonctionnement à l'école. Par exemple, si des enfants étaient obligés de s'absenter de l'école certains jours d'hiver parce qu'ils ne pouvaient pas suffisamment s'habiller, l'école pouvait alors suppléer à cette lacune à l'aide de la petite caisse.

Avec le développement de ressources communautaires, il semble que des exemples comme celui mentionné ci-haut soient devenus moins fréquents. La petite caisse est maintenant surtout utilisée pour répondre à des besoins de l'école tels que réparations mineures, achat de matériel didactique manquant, etc.

Dans son évaluation, R. Bernier (1973) rapportait que les directions considèrent ce programme comme le deuxième en importance après le personnel enseignant supplémentaire. 88.8% des directeurs interrogés considéraient que cette mesure était indispensable à la

réalisation des objectifs de l'O.R. Par contre, 44.8% estimaient que les modalités d'application pratique de cette mesure demandaient des améliorations importantes.

On peut en effet constater, que malgré l'intérêt que cette mesure représente pour les directions d'écoles, toutes n'en font pas la demande depuis qu'elles ont le choix. Le fait d'avoir à justifier l'utilisation de l'argent de la petite caisse par la présentation des factures si petites soient-elles, ennuierait plusieurs d'entre elles et les amènerait à prévoir l'argent nécessaire dans le budget annuel.

RECOMMANDATIONS

PETITE CAISSE

Considérant que ce programme a permis, aux écoles des milieux socio-économiquement faibles et aux régions, de répondre à certains besoins vitaux des enfants et de soutenir certaines initiatives non prévues dans les budgets annuels;

Considérant qu'il sera encore nécessaire d'avoir une telle mesure pour répondre à des besoins urgents de dépannage dans les écoles désignées et que pour ce faire son utilisation doit être souple;

Nous recommandons:

36. Qu'on conserve et intensifie ce programme; qu'il se nomme dorénavant "dépannage budgétaire";

37. que l'application de ce programme soit envisagée dans une optique de décentralisation du budget et de souplesse dans son utilisation pour éviter les tracasseries administratives.

ADDITION DE

PERSONNEL ENSEIGNANT

1. OBJECTIFS

1.1. Objectifs globaux

Intensifier les ressources pédagogiques régulières et spéciales.

a) Dans le domaine de l'organisation scolaire il faudra adapter l'école au plan d'action envisagé et prévoir des formules souples qui permettent de modifier au besoin le classement, les horaires, les ratios...

b) La pédagogie devra tenir compte des caractéristiques et des besoins particuliers de ces enfants tant dans les programmes que dans la méthodologie. On devra entre autres accorder plus de soin aux activités qui ont une influence plus grande sur le développement verbal et culturel. Les mesures d'éducation spéciales dont la valeur est déjà démontrée devraient être accordées selon les besoins identifiés.

1.2. Objectifs particuliers

1.2.1. Objectifs de réalisation

Permettre aux écoles désignées d'obtenir des professeurs supplémentaires (hors ratio) pour

- diminuer le nombre d'élèves par classe .
- assurer des regroupements d'élèves plus fonctionnels
- faire de la récupération
- offrir des programmes d'éducation physique, d'arts plastiques ou de musique
- agir en tant qu'animateurs ou personnes ressource auprès des autres professeurs.

1.2.2. Objectifs d'efficacité

- Apporter une attention plus grande aux enfants qui en ont besoin.
- Permettre aux enfants de fonctionner à leur propre rythme.
- Assurer le rattrapage des enfants qui marquent du retard dans certaines matières académiques.
- Favoriser l'épanouissement de la personnalité et l'expression de soi chez les enfants.
- Rendre plus humaine la tâche de l'enseignant.

2. MODALITES

2.1. Historique

Dès les premières rencontres avec les régions et les directions impliquées dans l'Opération Renouveau, il devint évident que l'addition de quelques enseignants était la mesure la plus souhaitée pour améliorer la situation de ces écoles et rejoindre les objectifs visés.

C'est pourquoi on retrouvait au budget 1970-71 adopté le 30 juin 1970, l'addition de 3 professeurs dans chacune des 8 premières écoles désignées. (cf tableau I.)

La phase II du projet 1971-72 fait passer le nombre d'écoles désignées de 8 à 19, incluant 3 écoles anglophones; le projet accepté en juin 1971 par la C.E.C.M. atteint $1,000,000.

Cinquante-trois personnes supplémentaires sont alors affectées au projet (dont cinq pour les écoles anglophones).

Jusque là, la participation du ministère s'était limitée à s'entendre avec la

C.E.C.M. sur l'ordre de grandeur du budget total affecté à l'Opération.

Dès septembre 1971, commençait la planification de la phase III (année 1972-73.) La préparation des projets au niveau des écoles débuta en octobre et novembre. Après plusieurs étapes, comprenant l'étude et le réajustement du projet au niveau de la région et de chaque école, l'étude et le réajustement des projets au niveau du comité de coordination de l'Opération Renouveau, un projet global fut complété qui respectait la limite jugée acceptable par le Ministère (1,4000,000.) Le projet comprenait une demande de soixante-quatorze enseignants distribués comme suit:

	Région I	Région II	Région A	Total
Récupération	7	9	4	20
Animation	4	-	-	4
Ratio faible	-	28	2	30
Spécialistes	15	2	3	20
	26	39	9	74

Mercredi, le 28 juin, M. Hébert allait à Québec pour présenter et expliquer les documents relatifs au projet; une réponse devait être rendue dans les plus courts délais.

La lettre de Mme Hendriks, datée du 31 juillet, confirme une réponse reçue par téléphone quelques jours auparavant. On accorde "une équipe-ressource composée d'au plus 27 personnes, conseillères en animation et en récupération scolaire."

Des rencontres avec les responsables des régions I et II au cours des mois de juillet et août ont permis de ré-évaluer la situation.

Les pourparlers entre la C.E.C.M. et le ministère ont amené un adoucissement de la réduction du nombre d'enseignants. Une nouvelle lettre de Mme Hendriks datée du 13 septembre, établit que l'équipe-ressource sera composée d'au plus 55 personnes, conseillères en animation et en récupération scolaire (secteurs français et anglais). L'intervention tardive du ministère créait une situation délicate:

1o La demande initiale était de 74 enseignants et sauf quelques cas, les personnes ont été choisies avant le 1er mai, affectées à des écoles dans des fonctions bien précises dès la fin de juin.

2o Un bon nombre de ces personnes ont abandonné une fonction régulière à l'intérieur de la même école pour accepter un rôle nouveau.

3o Il devient quasi-impossible, à cause d'une position syndicale, d'effectuer des mutations en juillet, août ou septembre.

4o Un seul déplacement en commande parfois plusieurs autres, à cause des critères de mutations acceptés par l'Alliance et la C.E.C.M.

Les changements pouvaient provoquer de telles réactions que l'impact positif de l'Opération pouvait être annulé dans plusieurs écoles.

Les plus grands efforts ont vraiment été tentés pour:

. diminuer le nombre d'enseignants en satisfaisant le mieux possible les besoins exprimés dans chacune des écoles désignées;
. tenir compte des normes et directives du ministère dans l'affectation des tâches.

Le tableau suivant est la résultante des nombreuses rencontres et négociations durant un mois. Cette solution est celle qui respecte le mieux possible la volonté du ministère sans torpiller l'Opération Renouveau.

	Récupération à temps partiel	Professeur libéré (animation)	Animateur de la vie étudiante (loisirs & sports)	Arts plastiques Atelier de trav. avec tit. de classe	Musique idem	Classes faibles avec programme enr. en lang.-lect.	Responsable d'un Centre de ress. A-visuel, Bibl.Sc.	TOTAL
Région I	7	3		5	5			22
Région II	12				3	13	4	32
Total Régions I et II	19	3	2		13	13	4	54
Région A								6
Grand Total								60

Cette solution dépasse de 5 le nombre d'enseignants recommandés par le ministère. C'est pourquoi il a fallu demander à la Commission d'assumer, pour une année, le salaire de ces cinq personnes.

Extrait d'une lettre adressée à M. Jean-Jacques Paquet par Claude Hébert, alors responsable des initiatives en milieux défavorisés. Octobre 1972.

En 1973-74, la norme du ministère continuait de s'appliquer: on a pu embaucher 49 professeurs supplémentaires pour le secteur francophone et 6 pour le secteur anglophone.

En 1974-75, pour la première fois l'O.R. remettait aux écoles leur budget total. C'est donc dire que si elles voulaient retenir les services de professeurs supplémentaires, elles devaient le déduire de leur budget total.

Le nombre permis par le ministère cette année était de 55 pour le secteur francophone et 10 pour le secteur anglophone.

2.2. Normes d'affectation du personnel

En 1970-71 et 1971-72, la Division des Services Spéciaux avait établi une norme souple: les écoles désignées pouvaient obtenir un professeur supplémentaire par 150 ou 200 enfants. Ce professeur pouvait être utilisé soit comme professeur régulier et permettre d'abaisser le ratio dans les classes, soit comme professeur de récupération, ou professeur d'éducation physique, d'arts plastiques ou de musique ou encore comme animateur et personne ressource auprès de ses confrères.

Lorsqu'en 1972, le ministère fit des coupures dans ce programme, il précisa également que l'affectation de personnel enseignant supplémentaire dans les écoles devait être dépendante de la mise sur pied de projet spéciaux dans les écoles. Cela ne devait en aucun cas diminuer le ratio (soit 1 professeur pour 27 élèves) ni réduire la tâche de l'enseignant. Les mêmes règlements que pour les professeurs de soutien devaient s'appliquer.

Ainsi, pour obtenir les services d'un professeur de soutien (professeur spécialiste, de récupération ou libéré) l'école doit augmenter le nombre d'élèves par classe.

En outre, le ministère spécifiait que le titulaire devait accompagner les enfants lorsque ces derniers allaient aux ateliers d'arts plastiques et de musique.

Une autre directive de ministère parue en 1971-72 et concernant l'affectation de spécialistes, spécifiait que les écoles devaient prioritairement affecter ces professeurs à l'enseignement de l'éducation physique et de la musique. Ainsi, aux dires de Mme Brière coordinatrice en arts plastiques, il y a 1 ou 5 ans

Lorsqu'en 1972, le ministère fit des coupures dans ce programme, il précisa également que l'affectation de personnel enseignant supplémentaire dans les écoles devait être dépendante de la mise sur pied de projet spéciaux dans les écoles. Cela ne devait en aucun cas diminuer le ratio (soit 1 professeur pour 27 élèves) ni réduire la tâche de l'enseignant. Les mêmes règlements que pour les professeurs de soutien devaient s'appliquer.

Ainsi, pour obtenir les services d'un professeur de soutien (professeur spécialiste, de récupération ou libéré) l'école doit augmenter le nombre d'élèves par classe.

En outre, le ministère spécifiait que le titulaire devait accompagner les enfants lorsque ces derniers allaient aux ateliers d'arts plastiques et de musique.

Une autre directive de ministère parue en 1971-72 et concernant l'affectation de spécialistes, spécifiait que les écoles devaient prioritairement affecter ces professeurs à l'enseignement de l'éducation physique et de la musique. Ainsi, aux dires de Mme Brière coordinatrice en arts plastiques, il y a 4 ou 5 ans

il y avait environ 85 professeurs de soutien ou professeurs de l'O.R., tandis qu'en 1974-1975, il n'y en avait plus que 10 à 12, tous rattachés à l'O.R.

Par ailleurs, aucune école ne peut recevoir les services de plus d'un professeur-semaine spécialiste dans un domaine particulier. Cependant, si une école avait déjà un professeur à mi-temps en éducation physique (professeur de soutien), elle peut affecter un autre professeur (professeur de l'O.R.) à mi-temps dans la même matière.

2.3. Affectation du professeur de l'O.R.

La distribution des professeurs supplémentaires se fait donc ainsi

1o professeurs supplémentaires réguliers
2o professeurs de récupération (temps plein, temps partiel)
3o professeurs spécialistes (arts plastiques, musique, éducation physique)
4o professeurs libérés (animation pédagogique, animation de la vie étudiante)
4o responsables de centres de ressources.

2.3.1. L'addition de professeurs réguliers devait permettre d'abaisser le ratio des classes et d'assurer des regroupements d'élèves plus homogènes. Suite aux directives du ministère, on n'en retrouve plus après 1971.

2.3.2. Les professeurs de récupération le sont soit à temps plein: à ce moment-là ils ont la charge d'une classe dont le ratio est plus faible, pendant toute l'année;
soit à temps partiel à ce moment-là, ils retirent temporairement des classes (quelques heures par jour ou par semaine) des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage particulières dans une matière académique.

Ces professeurs peuvent être soit des généralistes ou des "spécialistes" (lecture, orthographe, langage, etc.) comme cela pouvait être le cas pour plusieurs d'entre eux dans la région II en 1974-75. Ils libèrent temporairement les professeurs réguliers en termes de nombre d'élèves.

2.3.3. Les professeurs spécialistes ont soit une formation universitaire dans leur spécialité (ou ils sont en train de l'acquérir) soit de l'expérience comme professeurs de soutien.

"Dès cette première année (soit 1970-71) des accents différents apparaissent dans les régions I et II. La région I favorise l'enrichissement du programme et la récupération alors que la région II insiste plus sur la recherche de meilleures modalités de classement aux premiers degrés et une attention aux plus faibles. Les deux orientations nous semblaient également défendables et acceptables." (Claude Hébert, Octobre 1972.)

Cette année-là, la région II avait affecté tout son personnel enseignant supplémentaire à des tâches de professeurs réguliers dans le but de réduire le ratio dans la classe et de permettre le regroupement des élèves ayant des difficultés. Dans la région I, par contre, plus de la moitié des professeurs de l'O.R. étaient des spécialistes.

En 1971-72, les tendances différentes déjà signalées au niveau de l'affectation dans les régions I et II s'affirment de plus en plus.

La région II continue à mettre l'accent sur une plus grande attention accordée aux enfants en difficulté mais à partir de cette

année-là à cause des nouvelles directives du ministère, elle ne demande plus de professeurs réguliers mais des professeurs de récupération.

La tendance restera la même jusqu'en 1975, la région I demandant surtout des spécialistes et la région II des professeurs de récupération. On observera en outre, dans la région II une tendance à surspécialiser les professeurs attachés à la récupération. C'est ainsi comme on le verra au tableau IV en annexe, qu'on retrouvera dans les écoles de cette région des "professeurs de récupération en français, en lecture en écriture, en langage, des professeurs de classes décélérés, de rattrapage, de support."

Pour ce qui est de la région III qui entra dans l'O.R. en 1973, il ne semble pas y avoir de tendance particulière; les professeurs de l'O.R. de cette région se partagent en spécialistes et professeurs de récupération.

3. ELEMENTS D'ANALYSE CRITIQUE

Quant aux objectifs de réalisation

Permettre aux écoles désignées d'obtenir des professeurs supplémentaires (hors ratio) pour

- diminuer le nombre d'élèves par classe
- assurer des regroupements d'élèves plus fonctionnels
- faire de la récupératior
- offrir des programmes d'éducation physique, d'arts plastiques ou de musique
- agir en tant qu'animateurs ou personnes ressource auprès des autres professeurs.

L'utilisation des professeurs supplémentaires au cours de la première année de l'Opération Renouveau gravitait surtout autour de deux pôles, soit comme professeur régulier et ainsi abaisser le nombre d'élèves par classe, soit comme professeur de soutien (éducation physique, arts plastiques et musique) ce qui permettait également une plus grande disponibilité des enseignants. (Tableau I.) A cet égard, soulignons qu'un grand nombre d'enseignants de tous les milieux considèrent qu'il serait normal que de tels spécialistes

soient présents dans toutes ces écoles sans que cela augmente pour autant le nombre d'élèves par classe.

Ainsi, la diminution du nombre d'élèves et l'augmentation du temps disponible pour les enseignants pouvaient favoriser l'apport d'une attention plus grande aux enfants qui en avaient besoin, pouvaient assurer le rattrapage des enfants qui marquaient du retard en individualisant davantage l'enseignement et rendaient finalement la tâche de l'enseignant plus humaine.

Cependant une consigne ministérielle venait lors de la troisième phase du programme orienter dans une optique particulière l'affectation du personnel enseignant supplémentaire. En effet, le ministère accordait l'autorisation de professeurs supplémentaires des écoles désignées à la condition que ces derniers fassent de l'animation et de la récupération scolaire.

L'animation et la récupération scolaire ne correspondaient pas nécessairement aux attentes et aux besoins des écoles désignées. Néanmoins on assiste dans les écoles de milieux

socio-économiquement faibles, à partir de la troisième phase à une multiplication d'ouvertures de classes de récupération de toutes sortes: temps plein, temps partiel en lecture, en écriture, en langage, en orthographe, etc.

Or, il arrive que les professeurs affectés à des classes de récupération n'ont pas toujours reçus la formation adéquate pour remplir cette tâche. Bien souvent ces professeurs s'occupent de récupération pour ne perdre leur poste à l'école. On peut appliquer la même réflexion à certains professeurs supplémentaires qui jouent des rôles d'animation et de soutien (éducation physique, arts plastiques et musique.)

Il existe donc de bonnes raisons de croire que ces mesures de récupération et de soutien n'atteignent pas toujours aussi efficacement que souhaité tous les résultats escomptés.

Certaines mesures de support ont toutefois été apportées par les ressources régionales (animateurs, spécialistes) aux professeurs supplémentaires de l'Opération Renouveau. D'autre part des professeurs ont développé des intérêts personnels pour le type de tâche auquel ils

étaient affectés et se sont donnés une formation dans le cadre de leur fonction. De sorte que plusieurs projets dynamiques ont pu voir le jour à l'instigation de ces enseignants.

Malgré ces initiatives personnelles ou administratives le danger persiste, dans une conjoncture de surplus de personnel et d'un besoin d'allègement de la tâche de l'enseignant dans ces milieux, de convertir en professeurs de récupération et de soutien des enseignants qui n'ont pas toujours la formation requise.

Outre les considérations déjà mentionnées, il se présente un risque d'accroissement de la marginalisation d'élèves en favorisant la multiplication de ces classes de récupération. Car on recourt plus volontiers à des classes de récupération quand on ne peut obtenir une baisse d'élèves par classe jugée minimale pour assurer un enseignement de qualité aux enfants de ces milieux.

Ce programme malgré certaines difficultés de réalisation représente une des mesures qui semble le plus correspondre aux attentes du personnel des écoles désignées.

ANNEXE

Tableau I

Distribution du personnel enseignant supplémentaire dans les régions I, II et III au cours des 5 années de l'O.R.

Région / Année	I	II	III	TOTAL	A	GRAND TOTAL
1970-71	14	15		29	3	31*(M. Hébert spécifie 24)
1971-72	22	29		51	3	54
1972-73	22	34		56	6	62(M. Hébert spécifie 60) N.B. 5 payés par C.E.C.M.
1973-74	18	29	22	49	6	54
1974-75	16.4	34	3.5	53.9	10	63.9(M. Paquet spécifie 65)

N.B. * *Le total est le résultat de la compilation des données des tableaux de distribution du personnel dans les écoles (voir notes au bas des tableaux en annexe.)*

Tableau II

Affectation du personnel enseignant supplémentaire
au cours des 5 années de l'O.R. suivant
les régions administratives

Régions administratives I					
	1970	1971	1972	1973	1974
Spécialistes	8	9	10	11.5	11.5
Récupération temps plein			3		
Récupération temps partiel	1	7	5	4	4
Animation	2	4	2		
Régulier		2			
(?)	2				
Total	13	22	20	15.5	15.5

Tableau II (suite)

Régions administratives II					
	1970	1971	1972	1973	1974
Spécialiste		1	1	4	9.5
Récupération temps plein				14	
Récupération temps partiel				7	22.5 tâches spécifiées
Récupération non spécifiée		22	32		
Animation				1	
Régulier	15				
Ressources				3	2
(?)			1		2
Total	15	25	33	29	36

Tableau II (suite)

Régions administratives III		
	1973	1974
Spécialistes	.5	3
Récupération temps partiel	1.5	2
Total	2	5

TABLEAU III

REPARTITION DU PERSONNEL ENSEIGNANT SUPPLEMENTAIRE PAR ECOLE

REGION ADMINISTRATIVE I

	1970	1971	1972	1973	1974
Elémentaire					
1	Jacques-Viger 3	Jacques-Viger 3	Jacques-Viger 3	Jacques-Viger 1.5	Jacques-Viger 1.5
2		Jeanne-Le-Ber 3	Jeanne-Le-Ber 4		Jeanne-Le-Ber 2
3	Ste-Croix 1	Ste-Croix 2			
4	Ste-Cunégonde 3	Ste-Cunégonde 3	Ste-Cunégonde 3	Ste-Cunégonde 1	Ste-Cunégonde 1
5	St-Irénée 1	St-Irénée 3			
6	St-Joseph 3	St-Joseph 3	St-Joseph 2	St-Joseph 2	St-Joseph 2.6
7	St-Charles 2	St-Charles 2	St-Charles 2	St-Charles 2	St-Charles 2
8	Ste-Clotilde 1	Ste-Clotilde 1	Ste-Clotilde 2	Ste-Clotilde 1	Ste-Clotilde .8
9			Victor-Rousselot 3	Victor-Rousselot 8	Victor-Rousselot 1.2
10			Ludger-Duvernay 1		Ludger-Duvernay 2
11		Charlevoix 1	Charlevoix 2	Charlevoix 1	Charlevoix 1.7
12		Iberville 1			
13				St-Zotique 1.5	St-Zotique 1.6
	14 (±1)	22 (±0)	22 (±2)	18 (±2.6)	16.4 (±1.1)

N.B. - Renseignements recueillis dans un dossier du Bureau de l'O.R. pour les 3 premières années et par téléphone auprès des directeurs d'écoles pour les 2 dernières années.

TABLEAU III (Suite)

ADDITION DU PERSONNEL ENSEIGNANT SUPPLEMENTAIRE

REPARTITION PAR ECOLES

REGION ADMINISTRATIVE II

	1970		1971		1972		1973		1974	
Elémentaire										
1	J.-J. Olier	3	J.-J. Olier	3	J.-J. Olier	2	J.-J. Olier	2	J.-J. Olier	2
2	Lartigue	3	Lartigue	3	Lartigue	3	Lartigue	2	Lartigue	2
3	M.-Bourgeois	3	M.-Bourgeois	3	M.-Bourgeois	2	M.-Bourgeois	2	M.-Bourgeois	2
4	Ste-Catherine	3	Ste-Catherine	4	Ste-Catherine	2	Ste-Catherine	2		
5	Ste-Eulalie	3	Ste-Eulalie	3	Ste-Eulalie	1				
6			Garneau	3	Garneau	2	Garneau	2	Garneau	2
7			Ste-Brigide	3	Ste-Brigide	3	Ste-Brigide	2	Ste-Brigide	2
8			St-Enf.-Jésus	2	St-Enf.-Jésus	3	St-Enf.-Jésus	2	St-Enf.-Jésus	2
9			St-Jacques	3	St-Jacques	1	St-Jacques	1	St-Jacques	1
10			St-Louis	2	St-Louis	3	St-Louis	3	St-Louis	3
11					Gédéon-Ouimet	1	Gédéon-Ouimet	1	Gédéon-Ouimet	1
12					Laurier	3	Laurier	1	Laurier	1.5
13					L.-H. Lafontaine	2	L.-H. Lafontaine	2	L.-H. Lafontaine	2
14					St-Anselme	2	St-Anselme	1	St-Anselme	1
15									Champlain	3

(Suite de ce tableau page suivante)

TABLEAU III (Suite)

ADDITION DU PERSONNEL ENSEIGNANT SUPPLEMENTAIRE

REPARTITION PAR ECOLES

	REGION ADMINISTRATIVE II (Suite)				
	1970	1971	1972	1973	1974
Elémentaire					
16			St-Jean-Baptiste 1	St-Jean-Bpte 2	St-Jean-Baptiste 2
17					Frontenac 1
18			Lambert-Closse 1	Lambert-Closse 2	Lambert-Closse 2
19			Cherrier 1		Cherrier 1
20			St-Eusèbe 1	St-Eusèbe 1	St-Eusèbe 2
21				Champagnat 1	Champagnat 1
22					Salaberry .5
	15	29	34.	29	34
		((±6)	(-4)	(0)	(±0)

N.B. - Renseignements recueillis dans des listes envoyées par le Service des Etudes (janvier 1975)

TABLEAU III (Suite)

ADDITION DU PERSONNEL ENSEIGNANT

REPARTITION PAR ECOLES

REGION ADMINISTRATIVE III

	1970	1971	1972	1973	1974
Elémentaire					
1					La Nativité 1
2					St-Mathias .5
3				Adélard-Langevin 1	Adélard-Langevin 1
4				Malvina-Marchand 1	Malvina-Marchand 1
				2	3.5

N.B. - Renseignements recueillis par téléphone auprès des directeurs de ces écoles (janvier 1975)

TABLEAU IV

DESCRIPTION DES TÂCHES DU PERSONNEL ENSEIGNANT SUPPLEMENTAIRE

REGION ADMINISTRATIVE I

Ecole	1970	1971	1972	1973	1974
St-Joseph	1 Ed. Physique 1 Musique	1 Animation v.é. 1 Musique 1 Réc. t. part.	.5 Ed. Physique .5 Arts plast. 1 Réc. t. part.	.6 Ed. Physique .6 Musique 1 Réc. t. part. 1 Arts plast.	1 Ed. Physique .6 Arts plast. 1 Réc. t. part.
Jacques-Viger	1 Ed. Physique 1 Réc. t. part.	1 Ed. Physique 1 Réc. t. part. 1 1re année	1 Ed. Physique 1 Réc. t. part.	.5 Ed. Physique 1 Réc.t. part.	.5 Ed. Physique 1 Réc. t. part.
Jeanne LeBer		1 Musique 1 Libéré (Animation) 1 Réc. t. part.	1 Musique 1 Animation 1 Réc. t. part.		1 Musique 1 Arts plast.
Ste-Croix	1 Soutien	1 Réc. t. part. .5 Musique .5 Ed. Physique			

(A suivre à la page suivante)

TABLEAU IV (Suite)

DESCRIPTION DES TÂCHES DU PERSONNEL ENSEIGNANT SUPPLEMENTAIRE

REGION ADMINISTRATIVE I (Suite 2)

Ecole	1970	1971	1972	1973	1974
Ste-Cunégonde	1 Ed. Physique 1 Musique	1 Musique 1 Réc. t. part. 1 Animation	.5 Musique 1 Réc. t. part. 1 Animation .5 Arts plast.	.5 Musique .5 Arts plast.	.5 Musique .5 Arts plast.
St-Irénée	1 Arts plast.	1 Arts plast. 1 Réc. t. part. 1 Aide 4e année	1 Arts plast. 1 Réc. t. plein 1 Musique		
St-Charles	1 Soutien 1 Cons. pédag.	1 Réc. t. part. .5 Musique .5 Ed. Physique	1 Réc. t. part. .5 Musique .5 Ed. Physique	1 Arts plast. 1 Ed. Physique	1 Musique 1 Ed. Physique
Ste-Clotilde	1 Arts plast.	1 Arts plast.	1 Arts plast. 1 Musique	.5 Ed. Physique .5 Musique	.8 Ed. Physique .8 Musique
Victor-Rousselot				1 Réc. t. part. .6 Musique .6 Arts plast. 1 Anglais	1 Réc. t. part .6 Musique .6 Arts plast.

(A suivre à la page suivante)

TABLEAU IV (Suite)

ADDITION DE PERSONNEL ENSEIGNANT SUPPLEMENTAIRE

DESCRIPTION DES TÂCHES

REGION ADMINISTPATIVE I (Suite 3)

Ecole	1970	1971	1972	1973	1974
Ludger-Duvernay			1 Réc. t. ple.		1 Ed. Physique 1 Ed. Musicale
Charlevoix		1 Arts plast.	1 Arts plast. 1 Réc. t. plein	1 Réc. t. part. .5 Musique .5 Ed. Physique	.6 Ed. Physique 1 Réc. t. part.
Iberville	1 Musique 1 Animation (Vie étud.)	1 Animation (Vie étud.)			
St-Zotique				1 Musique .5 Ed. Physique	.5 Arts plast. .5 Ed. Physiqu
	13	22	20	15.4	17.5

Renseignements recueillis dans un dossier de M. J.-J. Paquet pour les trois premières années et par téléphone auprès des directeurs de ces écoles pour les deux dernières années.

TABLEAU IV (Suite)

ADDITION DU PERSONNEL ENSEIGNANT SUPPLEMENTAIRE

DESCRIPTION DES TÂCHES

REGION ADMINISTRATIVE II

Ecole	1971	1972	1973	1974
Champagnat				1 Biblio.-Recherche
Champlain	1 Récupération 1 Musique	2 Récupération 1 Musique	2 Réc. t. partiel	1 Ed. Physique 1 Ateliers 1 (?)
Cherrier		1 Récupération	1 Réc. t. partiel	1 Français
Frontenac				1 Lecture
Garneau	2 Récupération	2 Récupération	2 Réc. t. plein	2 Français - Math.
Gédéon-Ouimet		1 Récupération	1 Ressources	1 Lecture & Support
J.-J. Olier	3 Récupération	3 Récupération	2 Réc. t. plein	1 Support 1 Rattrapage
Lambert-Closse		1 Récupération	2 Réc. t. plein	2 Lecture

A suivre à la page suivante...

TABLEAU IV (Suite)

ADDITION DU PERSONNEL ENSEIGNANT SUPPLÉMENTAIRE

DESCRIPTION DES TÂCHES

REGION ADMINISTRATIVE II (Suite 2)

Ecole	1971	1972	1973	1974
Lartigue	3 Récupération	3 Récupération	2 Réc. t. plein	1 Lecture 1 Décéléré
Laurier		2 Récupération	1 Réc. t. partiel	1 Langage .5 Psycho-motricité
Ls-H.-Lafontaine		2 Récupération	1 Musique 1 Ressources	1 Musique 1 (?) ± Autre tâche
Marg.-Bourgeois	3 Récupération	3 Récupération	1 Réc. t. plein 1 Ressources	1 Français ± A. t. 1 Musique ± Arts p.
St-Anselme		2 Récupération	1 Réc. t. plein	1 Lecture
Ste-Brigide	3 Récupération	3 Récupération	2 Réc. t. plein	2 Français - Math.
St-Enfant-Jésus	2 Récupération	3 Récupération	1 Réc. t. plein 1 Musique	1 Langage 1 Musique
Ste-Eulalie	3 Récupération	2 Récupération		

A suivre à la page suivante...

TABLEAU IV (Suite)

ADDITION DE PERSONNEL ENSEIGNANT SUPPLEMENTAIRE

DESCRIPTION DES TÂCHES

REGION ADMINISTRATIVE II (Suite 3)

Ecole	1971	1972	1973	1974
St-Eusèbe		1 Récupération	1 Réc. t. plein	1 Langage & Ecriture 1 Musique
St-Jacques		2 Récupération	1 Animation	1 Biblio-Recherche
St-Jean-Baptiste		1 (?)	1 Musique 1 Arts	1 Musique 1 Lecture
St-Louis	2 Récupération	3 Récupération	3 Réc. t. partiel	1 Français - Math. 1 Français 1 Lecture
Salaberry				.5 Anglais
	23	38	29	34

TABLEAU IV (Suite)

ADDITION DE PERSONNEL ENSEIGNANT SUPPLEMENTAIRE

DESCRIPTION DES TÂCHES

REGION ADMINISTRATIVE III

Ecole	1971	1972	1973	1974
La-Nativité				.5 Récupération .5 Musique
St-Mathias				.5 Arts plastiques
Adélard-Langevin			.5 Récupération .5 Arts plastiques	.5 Récupération .5 Arts plastiques
Malvina-Marchand			1 Récupération ± partiel	1 Récupération ± partiel

TABLEAU IV (A)

ADDITION de PERSONNEL ENSEIGNANT SUPPLEMENTAIRE

(Secteur anglophone)

DESCRIPTION des TACHES

Région administrative "A"

Ecole	1970	1971	1972	1973	1974
Luke Callaghan (Boys)	----------	----------	----------	.5 Réc. t. part.	1 Réc. t. part.
Luke Callaghan (Girls)	----------	----------	----------	.5 Réc. t. part.	1 Réc. t. part.
Nazareth	----------	----------	----------	----------	1 Réc. t. part. .33 Musique
Our Lady of Mt. R. (B)	----------	----------	----------	1 Réc. t. part.	1 Réc. t. part. .33 Musique
Our Lady of Mt. R. (G)	----------	----------	----------	1 Réc. t. part.	1 Réc. t. part. .33 Musique
St. Anthony	1 Réc. t. plein	1 Réc. t. plein .20 Musique .20 Arts plastiques .20 Education physique .5 Français	1 Réc. t. plein	1 Réc. t. part.	1 Réc. t. part.
St. Gabriel	1 Réc. t. plein	1 Réc. temps plein .40 Arts plastiques .40 Ed. physique .20 Musique	1 Réc. temps part.	1 Réc. t. part.	1 Réc. t. part.
Sarsfield	1 Réc. t. part.	1 Réc. t. part. .40 Arts plastiques .40 Ed. physique .60 Musique	1 Réc. t. part.	----------	----------
St. Patrick	----------	----------	1 Réc. t. part. 1 Musique 1 Arts plastiques	1 Réc. t. part. 1 Musique 1 Arts plastiques	1 Réc. t. part. 1 Musique et language arts

TABLEAU V

DISTRIBUTION DU PERSONNEL ENSEIGNANT SUPPLEMENTAIRE PAR CATEGORIE DE SALAIRE

	REGION I (1972-73)	REGION II (1972-73)	REGION A (1972-73)	TOTAL (1972-73)
De 6 à $ 7,000.00	2	4	2	8
De 7 à $ 8,000.00	4	6	1	11
De 8 à $ 9,000.00	8	11		19
De 9 à $10,000.00	3	9		12
De 10 à $11,000.00	1	1	1	3
De 11 à $12,000.00	1		1	2
De 12 à $13,000.00	2		1	3
De 13 à $14,000.00				
De 14 à $15,000.00	1			1
	22	31	6	

(D'après un tableau de M. Claude Hébert - 23/03/73.)

RECOMMANDATIONS

ADDITION DE PERSONNEL ENSEIGNANT

Considérant que par ce programme la C.E.C.M. reconnaît que les tâches de l'enseignant dans les écoles de milieux socio-économiquement faibles sont plus complexes que pour les professeurs des autres écoles;

Considérant que dans sa formule actuelle l'addition de personnel enseignant est une mesure palliative à la situation des enseignants dans les écoles désignées;

Considérant que les orientations préconisées pour l'action éducative en milieu socio-économiquement faible appelle une modification des rôles de l'enseignant;

Considérant que le nombre de professeurs affectés à du travail de récupération est symptomatique d'une philosophie d'éducation compensatoire;

Considérant l'absence de politique cohérente d'affectation du personnel additionnel dans les écoles;

Considérant l'incohérence des politiques actuelles d'affectation des professeurs de soutien;

Nous recommandons:

38. Qu'à long terme on repense l'aménagement des conditions de travail du personnel enseignant et qu'une table de travail se penche sur cette question;

39. qu'en conséquence ce programme s'intitule "personnel enseignant";

40. <u>qu'à court terme</u> on conserve la mesure actuelle selon toutefois une politique plus cohérente d'affectation.

PERFECTIONNEMENT

1. OBJECTIFS

1.1. Objectif global

Investir dans le capital humain.

(Politiques de la C.E.C.M. en milieux défavorisés).

1.2. Objectifs particuliers

1.2.1. Objectifs de réalisation

1.2.1.1. Organiser des cours

1.2.1.2. Organiser des stages

1.2.1.3. Organiser des visites

1.2.1.4. Organiser des rencontres

1.2.1.5. Susciter des échanges

1.2.1.6. Fournir de la documentation

1.2.1.7. Envisager une collaboration plus étroite avec les écoles de formation des maîtres.

1.2.2. Objectifs d'efficacité

1.2.2.1. Favoriser chez les enseignants, les principaux, les spécialistes, les cadres, une meilleure compréhension du milieu.

1.2.2.2. Développer chez eux les attitudes appropriées en milieux socio-économiquement faibles.

1.2.2.3. Accroître leur compétence dans l'action, en milieux socio-économiquement faibles.

1.2.2.4. Améliorer la stabilité et la compétence du personnel des écoles désignées.

1.2.2.5. Favoriser la spécialisation de certains cadres.

2. MODALITES

2.1. Historique

En 1968-69, des visites de sensibilisation aux expériences tentées en milieux défavorisés ont été organisées à Toronto pour les directions d'écoles; des stages pour enseignants dans le cadre du projet P.A.S.S. ont eu lieu durant l'été 1968 et 1969.

L'été 1970, soit immédiatement avant le début de l'Opération Renouveau, des enseignants ont suivi à l'U.Q.A.M. des cours spécifiques sur les milieux défavorisés. M. Claude Hébert avait conclu une entente avec l'université selon laquelle les enseignants des écoles désignées auraient priorité s'il y avait trop d'inscriptions.

Durant les 5 premières années de l'Opération Renouveau d'autres initiatives en ce sens ont eu cours.

Cependant notons qu'aucune personne n'est spécifiquement chargée de l'application de ce programme.

Le budget qui lui est alloué a été 3.2% du budget annuel de l'Opération Renouveau pour 1970-71, mais depuis il n'a jamais dépassé .63%

2.2. Bilan de ce qui a été fait

2.2.1. Pour les enseignants des écoles désignées

2.2.1.1. Organiser des cours

été 1970

Introduction aux troubles de la parole, du langage et de l'audition, du 5 juillet au 28 juillet, (30 heures), pour trente jardinières. On ne connaît pas le nombre exact de participantes.

été 1971

Troubles d'apprentissage de la langue parlée en milieu défavorisé (45 heures, UQAM).

L'enfant et son milieu (45 heures, UQAM) Seize enseignants participent.

2.2.1.2. Organiser des stages

été 1968

Un stage spécial inspiré des stages S.E.M.E.A., au mois d'août, organisé pour l'école Jean-Jacques-Olier dans le cadre du projet d'Action Sociale et Scolaire (P.A.S.S.).

Durée de cinquante heures.

Vingt-six participants.

été 1969

Stage "Olier-Ste-Catherine" du cycle S.E.M.E.A. tenu à l'école Jean-J.-Olier.

N.B. Ces stages ont préparé des professeurs appelés à travailler dans une école désignée de l'Opération Renouveau, cependant, ils n'ont pas été organisés par l'Opération Renouveau.

été 1970

- Un stage de sensibilisation au travail d'équipe et aux objectifs de l'Opération Renouveau a été offert à tout le personnel (direction, enseignants) des huit premières écoles désignées en collaboration avec I.F.G. (Institut de Formation par le groupe).

  Ce stage a regroupé 180 participants à l'école Victor-Doré.

- Stage de formation pour les 7 nouvelles jardinières.

2.2.1.3. Organiser des visites

- La première visite s'est effectuée avec une douzaine de professeurs d'Olier.

- Toronto (7 jardinières)

But: "Junior Kindergarden" (4 ans)

2.2.1.4. Organiser des rencontres

Tous les mercredis, les jardinières des maternelles 4 ans et 5 ans plein temps étaient libérées de leur tâche quotidienne pour participer à des rencontres ou à des ateliers de perfectionnement (voir Rapport sur les Maternelles).

2.2.1.5. Susciter des échanges

Il n'y a eu d'échanges organisés que pour les jardinières lors des rencontres du mercredi.

2.2.1.6. Fournir de la documentation

Le responsable de l'Opération Renouveau faisait circuler de l'information dans les écoles de façon informelle.

2.2.1.7. Collaboration avec les universités

Il y a eu collaboration entre la C.E.C.M. et l'U.Q.A.M. pour que les cours concernant spécifiquement les milieux défavorisés soient dispensés

prioritairement aux enseignants des écoles désignées qui en feraient la demande.

Depuis 1971, le Module Enfance Inadaptée de la Faculté des Sciences de l'Education de l'U.Q.A.M. offre une formation pour enseigner en milieu défavorisé.

L'enseignant qui se dirige dans cette voie doit suivre une série de 3 cours de 45 heures soit:

- troubles d'apprentissage de la langue parlée en milieux défavorisés.
- L'enfant et son milieu (défavorisé).
- Méthodologie et techniques d'enseignement en milieux défavorisés.

De plus, il doit faire ses 6 stages dans une école de milieu défavorisé; c'est-à-dire que pendant ses six sessions de formation, il fréquente cette école deux jours par semaine.

(Cela signifie que 9 cours sur 30 sont axés, pour l'enseignant qui le désire, vers les milieux défavorisés.)

De façon plus générale, il appert que depuis quelques années, beaucoup d'étudiants-maîtres reçoivent dans les universités un minimum d'information sur les milieux socio-économiquement faibles.

2.2.2. Pour les directeurs des écoles désignées

2.2.2.1. Organiser des cours: Nil

2.2.2.2. Organiser des stages: Nil

2.2.2.3. Organiser des visites

Visites à Toronto

6 mai - 9 mai 1968 (5 personnes)

but: a) voir où on en est avec l'expérience en milieux défavorisés à l'école Duke of York

b) écoles à classement sans degré et une école d'émigrants.

3-4-5 juin (14 personnes)

5-6-7 juin (12 personnes)

but: visiter des écoles -Duke of York
-Public School
-Dundas Public school, etc.

22-23 avril 1971 (22 personnes)

but: -visites de quelques écoles
-rencontre avec les personnes responsables de la planification et de l'administration du "Inner City Schools Project"
-visites de classes du "Junior Kindergarden (4 ans).

24-25-26 mai 1972 (15 personnes)

but: visiter des écoles du "Inner City Schools Project."

Visites à Hamilton

17-18-19 mai 1972 (22 personnes)

but: visiter les écoles touchées par le projet E.N.O.C.

2.2.2.4. Organiser des rencontres

a) Journées de réflexion des principaux des écoles désignées, 25 avril 1973, à la Villa St-Martin.
Objectifs: -être mieux informés
-faire le point sur l'Opération Renouveau depuis trois ans.
-Formuler des recommandations qui seront acheminées aux autorités concernées.
Etaient présents 35 personnes.

b) Rencontre des principaux des écoles désignées à la polyvalente Jeanne-Mance, 19 juin 1973.
Objectifs: -Bilan 1972-73 et prospectives 1973-74.
Etaient présents 28 personnes.

c) Rencontres libres des principaux (16)

2.2.3. Pour le Comité de coordination interne

a) Session d'études 7-8-9 mai 1973, à l'Hôtel l'Estérel.

Objectif de la session

"apprendre sur les stratégies de changement."

Matière d'apprentissage

Opération Renouveau.

b) Rencontre (le 25 avril 1973, à la Villa St-Martin).

3. ELEMENTS D'ANALYSE CRITIQUE

Dès les débuts de l'Opération Renouveau, les responsables considéraient le perfectionnement comme un élément essentiel à la réussite du projet.

En effet, il leur apparaissait clair qu'il fallait sensibiliser le personnel de l'école à la gravité des problèmes rencontrés dans les écoles de milieux socio-économiquement faibles si on voulait susciter de leur part tout l'engagement nécessaire au renouveau souhaité.

Les responsables étaient conscients que cela nécessitait un véritable mouvement de réflexion dans les écoles et que des résultats ne se feraient sentir qu'après de longs investissements en termes de temps.

Le stage de sensibilisation du personnel des huit premières écoles désignées s'inscrivait dans cette ligne; de même les nombreuses démarches effectuées auprès de l'U.Q.A.M. de façon à inciter le module Formation des maîtres à concevoir un programme qui s'adresserait de façon bien spécifique aux enseignants travaillant ou désireux de travailler en milieu socio-économiquement faible; mentionnons également les visites à Toronto ou Hamilton organisées à l'intention

des principaux et d'une partie du personnel d'encadrement de l'Opération Renouveau, en vue d'intensifier leur motivation, de leur permettre de prendre contact avec de nouveaux modèles d'écoles et, enfin, d'amorcer un processus d'échanges et de réflexion entre collègues d'écoles désignées; les rencontres entre principaux visaient également à intensifier le réseau de communication entre les divers agents du milieu.

Fidèle à ce même souci de sensibilisation du plus grand nombre de gens possible à la situation des enfants de milieux socio-économiquement faibles, les responsables diffusaient de façon très prompte et très généreuse de la documentation à tous les requérants.

Cependant de façon bien concrète, il n'y a jamais eu de responsable chargé de cette dimension jugée comme une des plus importantes de l'Opération Renouveau, de sorte que toutes ces initiatives heureuses n'en demeuraient pas moins éparses, ne s'intégrant pas dans un plan coordonné de perfectionnement.

La seule expérience structurée et continue vécue pendant les 5 années de l'Opération Renouveau, est celle du perfectionnement des jardinières affectées aux pré-maternelles et maternelles plein temps de l'Opération Renouveau.

Ces rencontres hebdomadaires des jardinières est une expérience novatrice qui a permis à ces dernières de repenser concrètement leur action dans le milieu, de réajuster constamment leur intervention[1], objectifs qu'on aurait pu vouloir voir réalisés par tout le personnel des écoles désignées.

Au moins deux facteurs importants ont, semble-t-il, permis le succès de cette formule.

Tout d'abord, ce programme était chapeauté par une responsable qui en assurait la coordination.

De plus, il était intégré à la maquette horaire des éducatrices (le mercredi de chaque semaine était réservé à cette fin) de sorte qu'il se poursuivait de façon continue et permettait des collaboration à beaucoup plus long terme avec un spécialiste ou un autre.

Etant également, conçu en fonction des besoins spécifiques des jardinières, il s'agissait d'un type de perfectionnement qui collait de très près à leur tâche et favorisait ainsi un réajustement continuel de leur enseignement plutôt que de se limiter à des considération théoriques.

(1) Voir le détail de cette expérience dans le document sur les Maternelles.

Il s'en suivi un engagement remarquable d'un bon nombre d'entre elles.

Cette formule peut être un modèle intéressant pour le personnel de l'école car elle l'incite à effectuer un retour critique sur son intervention.

Jusqu'à présent, on a peu parlé du perfectionnement des cadres, cependant il est important de signaler la nécessité de perfectionnement à tous les palliers. Ainsi, il faudrait voir à ce qu'ils soient sensibilisés au même titre que les enseignants au cheminement critique précédemment invoqué, de même qu'outillés à jouer un réel rôle d'animation dans le milieu, de conceptualisation et de coordination des vécus différents de chaque milieu scolaire.

SYNTHESE DES STAGES, COURS, RENCONTRES ET VISITES

Annexe -

	ENSEIGNANTS			COMITE DE COORDINATION			DIRECTION		
	Nombre	Personnes	Ev. *	Nombre	Personnes	Ev.*	Nombre	Personnes	Ev. *
STAGES	2 → Olier 1968	26	oui						
	2 → Olier-Ste-Catherine 69	49							
COURS	4 → 1 en été 70	30							
	4 → 3 en été 71	65							
RENCONTRES	1 (Luke Callaghan) 1973	40		2 → L'Estérel	8		16	344	oui
				2 → Villa St-Martin	9				
VISITES	1 à Toronto	7	oui	4 → 3 à Toronto	8	oui	6 → 5 à Toronto	45	oui
				4 → 1 à Hamilton	4	oui	6 → 1 à Hamilton	18	oui

* Ev. signifie l'existence d'un rapport d'évaluation

RECOMMANDATIONS

PERFECTIONNEMENT

Considérant, en fonction des nouvelles orientations proposées, la nécessité d'assurer le perfectionnement de tout le personnel de l'Opération Renouveau;

Considérant la nécessité d'assurer la formation d'une équipe-ressource rattachée à l'Opération Renouveau;

Considérant la nécessité d'apporter du support pour permettre aux enseignants de repenser leur rôle dans le cadre des nouvelles orientations;

Considérant la nécessité d'intégrer le perfectionnement aux tâches régulières des enseignants;

Considérant, pour ce faire, la nécessité de repenser l'emploi du temps des enseignants;

Considérant, à titre d'exemple, l'efficacité de la formule de perfectionnement des jardinières de l'Opération Renouveau;

Considérant l'importance de partir de l'expérience vécue des enseignants;

Considérant que plusieurs expériences pédagogiques nouvelles ont été faites et sont en cours dans les écoles désignées et l'importance de les diffuser et de les soutenir;

Considérant que les nouvelles orientations préconisées peuvent être un terrain fertile à la recherche-action;

Nous recommandons:

41. Qu'un responsable du "programme de perfectionnement" soit nommé à l'Opération Renouveau;

42. que cette personne voie au développement d'un programme de perfectionnement adapté à tout le personnel de l'Opération Renouveau;

43. qu'il y ait des ententes avec les universités pour l'accréditation de nouveaux modèles de perfectionnement;

44. que le personnel puisse trouver à l'intérieur d'un centre de ressources régional les disponibilités de ressources humaines et matérielles permettant de rejoindre les objectifs du perfectionnement.

SERVICES PROFESSIONNELS D'AIDE AUX ETUDIANTS

RAPPORT SYNTHESE

SERVICES PERSONNELS AUX ETUDIANTS

- RAPPORT SYNTHESE -

1. OBJECTIFS

1.1 Objectif global

Intensifier les ressources (....) ainsi que les services d'aide aux étudiants.

Des services professionnels d'aide aux étudiants devraient s'attaquer aux aspects du problème qui relèvent de leur compétence respective et y sensibiliser le personnel enseignant par une participation au travail de renouvellement de l'école.

(Politiques de la C.E.C.M. en milieux défavorisés, avril 1970)

1.2 Objectifs particuliers

et

2. MODALITES

Référer au rapport remis par chacun des bureaux des services personnels aux étudiants, soit:

- Orthophonie-audiologie
- Psychoéducation
- Psychologie
- Service social

N.B.: 1. Les services de pastorale ne couvrent pas l'élémentaire.
2. Les services de santé ont été traités séparément et ont produit un rapport distinct.

3. ELEMENTS D'ANALYSE CRITIQUE

3.1 Sources d'information

Le groupe de travail disposait de deux sources d'information pour procéder à l'analyse critique de la contribution des services personnels aux étudiants à l'Opération Renouveau:

- les rapports distincts de chacun des bureaux;
- les résultats du sondage auprès des écoles désignées dont une section couvrait les services personnels aux étudiants.

En s'inspirant de l'objectif global proposé dans les "Politiques de la C.E.C.M. en milieux défavorisés", l'analyse a porté sur deux thèmes:

- accroissement des services dans les écoles désignées;
- rôle et action des services personnels aux étudiants en écoles désignées.

3.2 Accroissement des services

3.2.1 Introduction

A la volonté de travailler sur plusieurs plans à la fois et d'aider les enfants et les écoles aux prises avec de multiples problèmes, devait correspondre l'intensification de mesures destinées à corriger l'écart de l'éducation entre les milieux défavorisés et les autres milieux à l'élémentaire à la C.E.C.M.

Pour les services personnels aux étudiants, cette orientation devait d'abord se traduire par une augmentation du personnel affecté aux écoles désignées de l'Opération Renouveau et du temps/semaine accordé à chacune de ces écoles.

3.2.2 Financement

En plus de l'enveloppe budgétaire accordée par le ministère de l'Education pour les services personnels aux étudiants, l'Opération Renouveau a réservé chaque année une part de son budget pour favoriser l'engagement de personnel professionnel supplémentaire des divers bureaux - sauf pour le personnel de service social qui, à compter du 1er juillet 1973, relève uniquement du ministère des Affaires sociales.

3.2.3 Principe de fonctionnement

L'accroissement des services signifie qu'à partir du moment où elle était "désignée", entre la phase I et la phase V, soit entre 1970 et 1975, une école avait en principe le droit de recevoir des services accrus des Bureaux de psychologie et de service social à raison de deux jours/semaine, en plus des autres mesures pédagogiques et administratives.

Pour les services de l'orthophonie-audiologie, ils demeuraient pratiquement inaccessibles aux enfants en raison du personnel très restreint de ce service consacré à des projets. Quant à la psychoéducation, dont les services sont reliés en partie aux services de l'orthopédagogie, la situation a différé selon les écoles et les régions mais plusieurs psychoéducateurs ont travaillé en écoles désignées.

3.2.4 Mise en application

Dans les faits, l'accroissement des services personnels aux étudiants n'a pas été proportionnel à l'augmentation du nombre d'écoles désignées. Les limites budgétaires expliquent en partie ce fait. De leur côté, certaines écoles ont préféré ne pas utiliser ce personnel para-pédagogique ou s'accorder un délai afin de mieux préciser leurs attentes; par ailleurs d'autres écoles qui recevaient déjà les services des professionnels ont réclamé une aide accrue exigeant plus de temps. Une autre raison réside aussi dans le fait que quelques membres des divers bureaux ont été affectés à des projets, recherches-actions, ou à des fonctions d'encadrement du personnel en écoles désignées, ce qui a légèrement diminué le nombre de personnes disponibles pour le service direct aux écoles désignées.

Enfin, dans quelques cas, ce sont les bureaux eux-mêmes qui, après une, deux, ou trois années de services rendus se sont retirés des écoles à cause des difficultés rencontrées et ce, après entente avec la direction de ces écoles et avec la direction régionale.

Le développement de projets spéciaux, depuis 1973, a amené les écoles à réfléchir sur leurs besoins et à définir leurs priorités. Cette démarche a provoqué, en certaines écoles, la remise en question du choix de tel ou tel service en relation avec les besoins du milieu et les contraintes budgétaires. Cela pose la question suivante: Revient-il aux écoles, et aux écoles seulement, de déterminer dans quelle mesure elles peuvent, d'une année à l'autre, disposer des sommes budgétaires en regard de l'utilisation du personnel des services aux étudiants?

Jusqu'à ce jour, cette décision a relevé de trois instances: l'école, la direction régionale et les bureaux concernés.

3.2.5 L'appréciation des écoles

Selon l'appréciation fournie par les écoles, lors du sondage, et selon des remarques formulées par les directions d'écoles en d'autres circonstances, certaines constantes se dégagent des 5 années de l'O.R. en fonction du temps/école:

- il semble que les membres de l'équipe des Services aux étudiants assurent un temps minimum de services à une école;
- quelques écoles (directions et/ou enseignants) auraient tendance à réclamer qu'il y ait moins de para-pédagogues différents, mais qu'il y en ait un plus longtemps et même si possible à plein temps, afin qu'il connaisse mieux l'école et soit plus accessible en tout temps.

3.2.6 Le point de vue des bureaux

Chacun des bureaux a exposé dans les rapports ci-joints sa perception quant à l'opportunité de réduire ou d'augmenter ses services. L'expérience des cinq dernières années les amène à préconiser:

- le maintien de la formule "intégration à l'école" à raison d'un temps minimum de service;
- la nécessité de tenir compte, dans la répartition de leurs effectifs, des priorités et du cheminement des écoles, de leur motivation à recevoir ou non des services.

- A cela s'ajoutent des orientations propres à chacun des bureaux, par exemple, en psychologie, l'orientation vers la mise en place de projets s'adressant à plusieurs écoles, ce qui appelle la mise en disponibilité d'un temps de service au niveau régional.
- la nécessité aussi de s'ajuster aux besoins prioritaires d'une région, étant donné les contraintes bdugétaires.
- l'obligation de tenir compte des exigences mêmes de la tâche: chez les psychoéducateurs, l'expérience démontre qu'il est préférable d'être 4 à 5 jours/semaine dans la même école plutôt que de se disperser en plusieurs écoles.

3.2.7 Bilan

En observant les effets de certains programmes et à la lumière des constatations qui précèdent, il est possible d'affirmer que l'accroissement des services souhaité au début de l'Opération Renouveau s'est réalisé en fait même s'il n'a pas suivi le rythme d'augmentation du nombre d'écoles désignées.

Malgré certaines difficultés rencontrées, la tendance observée dans les écoles est de souhaiter une augmentation du temps de service plutôt qu'une suppression ou une réduction, l'augmentation du temps étant vue comme un moyen de favoriser une meilleure connaissance de l'école et une plus grande accessibilité des services.

3.3. Rôle et action des services personnels aux étudiants en écoles désignées

3.3.1 Orientations de base et évolution

Dans la perspective initiale de l'Opération Renouveau, les mesures d'aide aux écoles désignées étaient destinées à combler les lacunes de l'enseignement, les carences des enfants et du milieu de manière à ce que les enfants des milieux socio-économiquement faibles profitent au maximum des chances offertes à tous en éducation.

L'apport des services personnels aux étudiants a donc été reçu par les écoles et vécu par les professionnels d'abord comme une chance de solutionner les problèmes des enfants pour qu'ils fonctionnent mieux à l'école. A cette époque, en 1970, il y avait deux à trois fois plus de doubleurs dans ces écoles, le taux d'absentéisme y était très élevé, à cause de problèmes de santé, du manque de vêtements et de toutes les suites d'un revenu insuffisant.

Les directions d'écoles faisaient face chaque jour à des situations d'urgence, voire à des situations de crire, reliées aux mauvaises conditions de l'école et assez souvent au comportement difficile de nombre d'enfants qui ne s'adaptaient pas ou mal au milieu scolaire.

Dans ce contexte, les services aux étudiants ont d'abord essayé d'aider les écoles à solutionner les cas et situations qui faisaient problème. Petit à petit, étant intégrés aux écoles, ils ont découvert d'autres aspects de leur rôle, de nouveaux modes d'intervention se sont développés. Le fait de côtoyer chaque jour les professeurs leur a permis de mieux saisir la difficulté de leur tâche, l'inadaptation de certains aspects des programmes, la distance qui séparait l'école de la famille et du milieu.

D'année en année ils ont développé avec les enseignants et les parents des moyens de renouveler graduellement l'école certains aspects de la pédagogie et des moyens de susciter la participation des parents à l'expérience scolaire de leurs enfants.

Les enfants aidés individuellement ont bénéficié de services mais également les professeurs dont certains sont devenus plus sensibles aux réalités du milieu familial et social qui conditionnent l'enfant. Des parents ont fait leur "entrée à l'école", en partie à cause des projets des para-pédagogues et en partie à cause des initiatives des écoles et des parents eux-mêmes.

3.3.2 Services rendus

Pour traduire en termes plus techniques cette évolution, nous pourrions dire que tout au long de l'Opération Renouveau, les services aux étudiants ont assuré certains services de base tels que:

- le dépistage et l'évaluation des situations et comportements qui font problème;
- l'aide personnelle aux élèves et/ou à leurs parents, sous forme d'entrevues de consultation;
- la consultation aux professeurs à propos de problèmes individuels ou au sujet de projets concernant l'ensemble d'une classe, d'un degré scolaire, voire d'une école entière;

- le regroupement et l'animation de parents, surtout au niveau pré-scolaire (programme des pré-maternelles, avec l'aide du service social);
- la participation à des projets réguliers ou spéciaux élaborés avec l'école, ce qui a suscité une implication graduelle du personnel des services aux étudiants, dans certaines écoles, quant au choix des objectifs annuels de l'école;
- la contribution de tous les services, à des degrés divers, à des activités de perfectionnement des maîtres: en ce qui concerne l'Opération Renouveau proprement dite, le programme de formation des jardinières des maternelles 4 ans est certes celui qui a le plus systématiquement fait appel à la compétence des orthophonistes, psychoéducateurs, psychologues, travailleurs sociaux, chercheurs en sociologie et psychologie, etc.

N.B.:- Les services aux élèves des classes spéciales des écoles désignées ne sont pas spécifiques à l'O.R.

- Pour rendre justice à l'évolution de chacun des services personnels aux étudiants, se référer aux rapports distincts de chaque bureau.

3.3.3 Difficultés rencontrées

Cette évolution ne s'est pas faite sans heurts ni difficultés. Les professionnels des services aux étudiants sont conscients de la pression qu'ils exercent sur les écoles pour obtenir certains changements de procédures et de comportements. Ils vivent eux-mêmes des tensions, des insatisfactions inhérentes à leur rôle et aux résultats parfois limités de leurs efforts. Ils ne perçoivent pas toujours leur rôle de la même façon que les enseignants et la direction.

Par ailleurs les enseignants des écoles désignées pressés de tous côtés par la direction, les animateurs pédagogiques, les changements aux programmes, les exigences de l'O.R., etc. ne trouvent pas toujours l'énergie et le temps requis pour fournir les collaborations souhaitées. De plus, ils sont souvent déçus du délai entre leur demande de service et le moment de la réponse donnée autant que des faibles résultats des interventions.

Enfin, selon leur expérience plus ou moins satisfaisante et selon leur conception du rôle des services aux étudiants, les directions et les professeurs sont assez souvent étonnés, au moins au début, que le para-pédagogue n'intervienne pas toujours directement auprès de l'élève ou de sa famille.

mais qu'il propose souvent seulement une consultation à celui qui réfère un élève en difficulté.

Il reste donc une zone possible et souvent réelle de conflit entre la perception du rôle des uns par les autres.

3.3.4 Une double préoccupation

Prise globalement, l'orientation des services personnels aux étudiants, au niveau des principes et des réalisations semble avoir tenu compte de deux préoccupations:

- la nécessité de partir du milieu, de s'adapter aux besoins et aux intérêts particuliers des écoles, des enfants et de leurs parents, pour essayer d'y répondre à travers des programmes d'action spécifique, même si chaque bureau proposait un cadre général de référence et d'intervention;
- la nécessité de s'attacher non seulement à l'adaptation de l'enfant au milieu scolaire, mais aussi de susciter dans l'école les transformations qui lui permettent de s'adapter au milieu.

3.3.5 Une vision des enfants

Cette double préoccupation met en relief une prise de conscience très nette qui ressort de tous les rapports fournis par les divers bureaux des services personnels aux étudiants:

- les enfants qui fréquentent les écoles désignées de l'Opération Renouveau et qui proviennent des milieux socio-économiquement faibles ne sont pas fondamentalement différents des enfants des autres milieux, mais la majorité vivent dans des conditions qui accentuent leurs difficultés d'intégration à l'école et qui contribuent à faire de l'école un milieu plus ou moins ajusté au mode de fonctionnement social, cognitif et affectif de ces enfants.

3.3.6 Revision de l'objectif global

Compte tenu des nouvelles orientations de l'Opération Renouveau et de la double préoccupation identifiée chez les services aux étudiants, compte tenu également du consensus obtenu chez les professionnels en écoles désignées tel que le sondage l'a mis à jour, il est souhaité que les services aux étudiants, tout en continuant d'agir auprès des enfants selon leur compétence respective, aident l'école à se renouveler et à prendre les dispositions qui assurent l'ouverture de l'école au milieu environnant.

3.3.7 Les modalités

3.3.7.1 L'intégration à l'école

- l'accroissement des services traduit en termes de l'augmentation du temps, allant de 1½ à 4 jours/semaine selon les modalités de fonctionnement déjà décrites plus haut a permis aux professionnels des services aux étudiants d'abord de donner plus de services, puis d'inventer des programmes qui ne sont pas spécifiques aux écoles désignées, mais qui néanmoins ont été rendus possibles grâce au temps prolongé passé dans ces écoles et à une meilleure connaissance du milieu;
- les écoles souhaitant que l'équipe des parapédagogues soit le plus stable possible afin qu'ils soient disponibles quand on a besoin d'eux et qu'ils mettent à profit leur connaissance du milieu;
- par contre, certains bureaux constatant les mêmes besoins dans plusieurs écoles d'une même région, veulent consacrer du temps pour élaborer des projets qui rejoignent plusieurs écoles à la fois, après entente avec les autorités de la région;

- dans l'ensemble, il est souhaitable de maintenir le temps minimum de présence à l'école.

3.3.7.2 Répartition des champs d'action

Au lieu de consacrer un chapitre à l'analyse des champs d'action des divers services personnels aux étudiants, ce qui correspond en pratique aux objectifs particuliers de réalisation et d'efficacité visés par chacun des bureaux (Cf. les rapports de chaque bureau), le groupe de travail veut attirer l'attention sur les nouvelles orientations de l'Opération Renouveau.

Dans l'optique de ces nouvelles orientations, il revient à l'équipe-école à l'occasion de la présentation des budgets (entre autres moments), de définir les besoins prioritaires, d'élaborer des projets annuels et à plus long terme et de répartir les tâches en fonction des effectifs disponibles. Ceci représente une accentuation de la responsabilité des écoles par rapport à d'autres instances administratives et une volonté de respecter davantage les besoins spécifiques du milieu.

Déjà en 1974-75, les directions d'écoles ont été invitées à impliquer les enseignants et le personnel des services aux étudiants dans la définition des objectifs et programmes d'action à court terme et long terme.

Cette mise en situation planifiée par les responsables de l'Opération Renouveau veut inciter les écoles à faire une utilisation et à bénéficier de leur compétence respective. C'est ainsi que certains professionnels peuvent davantage contribuer à l'amélioration des programmes pédagogiques alors que d'autres peuvent fournir des programmes de soutien aux professeurs quant aux comportements en classe; d'autres encore seront chargés plus spontanément des collaborations avec les familles et avec le milieu, ce qui n'empêche pas, au niveau de la planification générale, que tous soient invités à participer au même titre.

Cette nouvelle orientation est en voie de s'étendre et de susciter dans les écoles, si ce n'est déjà fait, une plus grande concertation des efforts. Au niveau des services aux étudiants, cela devrait se traduire par un travail multidisciplinaire mieux articulé. La complémentarité des services est un pas dans ce sens, le développement de projets communs où chacun joue son rôle propre est un autre pas, le fait de s'attaquer ensemble à un travail de renouvellement en profondeur de l'éducation dans les écoles désignées en est un autre.

3.3.7.3 Coordination des services aux étudiants

C'est au niveau même de l'école désignée que le travail multidisciplinaire paraît souhaitable et possible. Il appelle cependant une certaine coordination générale entre les divers bureaux des services personnels aux étudiants, en ce qui concerne la distribution des services et l'élaboration de certains programmes. Déjà au niveau régional, les responsables des équipes professionnelles se concertent pour assurer la meilleure répartition possible de leur personnel dans les écoles, mais il faudrait que ce travail soit complété à un niveau plus élevé.

Cette coordination entre les divers bureaux devra permettre à chacun des sous-groupes professionnels d'avoir accès à toute l'information disponible au sujet des nouvelles orientations de l'Opération Renouveau et des développements ultérieurs. Elle pourrait également faciliter la communication des expériences et des recherches en écoles désignées.

RECOMMANDATIONS

SERVICE D'AIDE AUX ETUDIANTS

Considérant l'accord entre les objectifs que nous souhaitons voir mis de l'avant par l'Opération Renouveau et les objectifs d'interventions de l'ensemble des services aux étudiants à la C.E.C.M.;

Considérant par ailleurs que chaque groupe professionnel doit décider des modalités de ses interventions en tenant compte des besoins et projets des écoles;

Considérant aussi qu'il y a une volonté commune de tous les groupes de rejoindre les enfants, les enseignants et les parents;

Considérant que le personnel des écoles aussi bien que le personnel des services aux étudiants jugent que "l'intégration à l'école" est une condition essentielle de l'efficacité d'une intervention en milieu scolaire;

Considérant que l'apport des professionnels des services aux étudiants peut accélérer le processus de changement dans une école;

Considérant le rôle que désirent jouer les services aux étudiants au niveau de l'élaboration des projets des écoles et les attentes que peuvent avoir les écoles;

Nous recommandons:

45. Que les services aux étudiants procèdent à la redéfinition de leurs objectifs et participent à l'élaboration des politiques nouvelles de l'Opération Renouveau;

46. que les responsables de l'Opération Renouveau et le personnel des écoles reconnaissent les modalités différentes d'intervention des groupes professionnels impliqués;

47. que le directeur des services aux étudiants assure la coordination des programmes d'action en regard des nouvelles orientations de l'Opération Renouveau; ceci favoriserait une approche de travail multidisciplinaire;

48. que le personnel des services aux étudiants assure un minimum de deux jours/semaine de présence dans les écoles;

49. que des équipes multidisciplinaires intensifient leur participation à l'élaboration et la réalisation des projets annuels des écoles;

50. que la C.E.C.M. prenne les mesures nécessaires afin d'assurer le personnel requis aux services aux étudiants pour l'Opération Renouveau.

ORTHOPHONIE - AUDIOLOGIE

ANNEE 1970-71

1. OBJECTIFS SPECIFIQUES

Dans une première étape les objectifs poursuivis se sont rattachés à une préoccupation de sensibilisation (dépistage, information, consultation.) Un premier pas à franchir au niveau de l'approche du langage et de la parole dans ce milieu consistait à différencier un comportement verbal pathologique d'un mode de communication où il fallait savoir reconnaître des caractéristiques socio-culturelles qui n'ont rien de pathologique en soi.

2. MODES D'ACTION PROJETES

Première étape:

Période d'observation.

- Certains instruments de travail en élaboration consistent dans des documents pouvant orienter l'observation relative au développement du langage; de plus, l'utilisation du dossier cumulatif et de la fiche d'observation de la C.E.C.M. pourront, dès maintenant, servir de guide aux professeurs dans leurs observations générales.

- Des évaluations succintes de tous les enfants seront effectuées au cours du mois d'octobre afin d'avoir une meilleure idée globale du niveau de communication des enfants.

- L'équipe multi-disciplinaire projette l'élaboration d'une fiche d'évolution qui pourra servir d'instrument pour recueillir les données tout au long du projet.

- Des ententes avec les cliniques hospitalières accessibles pour les gens des régions concernées seront effectuées par l'orthophonie-audiologie afin de répondre aux urgences dans le plus bref délai possible.

- Des réunions spécialistes-professeurs-parents seront organisées afin que ces premiers puissent faire connaître les services qu'ils offrent et par la suite prendre connaissance des besoins des parents relativement à ces services.

Deuxième étape:

Recherche de modes d'action adéquats.

Cette étape se structurera à partir des observations effectuées.

- Nous entrevoyons la nécessité d'élaborer en

collaboration un programme de stimulation phonétique et linguistique.

- Elaboration d'instruments de travail pratiques. Exemples: guide relatif à l'articulation, au vocabulaire, à la discrimination, etc., ...

- Projet de réunions avec les parents afin d'assurer une continuité dans la relation.

- Possibilité d'une certaine approche de groupe.

- Au second semestre, participation d'étudiants en orthophonie-audiologie (stagiaires) dans le sens de l'observation du milieu.

Troisième étape:

Mise en application: action.

- Les méthodes employées à la réalisation de cette étape découleront du travail jusqu'alors effectué.

Personnel.

Dans le cadre du projet de la C.E.C.M. en milieu défavorisé, deux orthophonistes-audiologistes se répartiront la tâche en oeuvrant chacune dans quatre des huit écoles désignées.

Dans la Région II les écoles suivantes:

Lartigue

Marguerite-Bourgeoys

Sainte-Catherine

Sainte-Eulalie

Jean-Jacques-Olier.

Dans la Région I les écoles:

Jacques-Viger

St-Joseph

Ste-Cunégonde.

Chacune d'entre elles ne pourra consacrer plus de deux jours par semaine, c'est-à-dire une journée complète par quinzaine dans chaque école, l'expérience d'une demi-journée par semaine s'étant avérée insatisfaisante sur le plan de l'intégration et de l'efficacité.

Population.

A cause des facteurs temps et personnel affecté au projet, lesquels constituent une limite importante, le travail de l'orthophoniste-audiologiste s'exercera d'abord auprès des enfants des classes pré-maternelles des écoles désignées.

Cette priorité fut établie d'abord à cause du caractère expérimental des pré-maternelles et surtout pour des raisons relatives à la prévention.

3. MODALITES DE TRAVAIL

En pratique, ceci signifie que le travail de l'orthophoniste-audiologiste consistera:

1o Dans un travail d'information et d'interprétation auprès des directions, des professeurs et autres personnes concernées.

2o Dans un travail de recherche, de planification, de coordination et de collaboration au sein de l'équipe multi-disciplinaire (éducateurs inclus).

3o Dans un travail direct de consultation et de collaboration avec les professeurs.

4o Dans un travail de dépistage, d'évaluation, de traitement (dans le cadre d'un programme de stimulation) des enfants des classes pré-mentionnées.

5o Dans un travail de référence et de follow-up des cas-problèmes existants.

6o Et enfin dans un travail de sensibilisation et de collaboration avec les parents des enfants concernés.

4. REALISATIONS

Les données de l' bservation du ilieu indiquaient que le manque de stimulation était un des facteurs principalement responsables des retards linguistiques observés ce qui nous

amenait à définir comme objectif pour l'année 1971-72

"La recherche de modes de stimulation adaptés et de programmes compensateurs".

ANNEE 1971-72

1. OBJECTIFS

Recherche de moyens de stimulation linguistique adaptés, en collaboration avec les agents du milieu.

2. PLAN D'ACTION

2.1. De septembre à décembre 1971, le Bureau d'Orthophonie a travaillé à la planification d'un projet de collaboration directe avec les 23 jardinières (4 et 5 ans plein temps) en vue d'élaboration d'un programme de stimulation de la parole.

2.2. De janvier à juin 1972, élaboration et expérimentation d'un programme de stimulation de la parole.

3. MODALITES DE COLLABORATION JARDINIERES/ORTHOPHONISTES

A partir d'objectifs précis qui leur étaient présentés par les Orthophonistes, les jardinières (23 qui étaient rattachées à l'Opération Renouveau) ont eu à trouver et à appliquer des modes d'approches adaptés à leur groupe d'enfants. Un retour sur chaque étape traversée permettrait d'analyser les interactions jardinière-enfant sur le plan de la communication orale et de vérifier les résultats des approches tentées. Les rencontres jardinières-orthophonistes ont eu lieu régulièrement soit au rythme d'un atelier d'1 heure 30/sem.

PERSONNEL

2 personnes à raison d'une journée par semaine travaillaient à ce projet et des services cliniques étaient offerts dans une école désignée à raison de 3 jours ½ / semaine.

4. RESULTATS

Des facteurs tels la fréquence des ateliers et la participation dynamique de jardinières ont permis de faire un travail sérieux particulièrement au niveau de la conscience phonétique qui a donné lieu à l'élaboration d'un instrument de travail "Programme de stimulation de la parole". Les jardinières ont noté des améliorations dans les modes de communication orale des enfants.

ANNEE 1972-73

1. OBJECTIFS

1.1. ETENDRE LES SERVICES CLINIQUES DANS LES ECOLES DESIGNEES

1.2. POURSUIVRE LE TRAVAIL DE COLLABORATION ORTHOPHONISTE-JARDINIERE.

L'objectif des ateliers était l'étude des facteurs intervenant dans le processus du développement du langage. Ce travail impliquait une réflexion sur l'environnement et l'enfant lui-même. Un élément de l'environnement a été discuté plus à fond à savoir l'influence et le rôle de la jardinière en temps que modèle et source de renforcement.

2. MODALITES DE TRAVAIL

Suite à la démarche entreprise l'année précédente, cette année débute par l'élaboration d'un instrument de travail appelé "Bilan Articulatoire". Cet instrument est destiné à la jardinière et lui sert d'abord à préciser le portrait individuel des élèves quant au rendement articulatoire. Il est ensuite possible de dégager un portrait du groupe et par la même occasion de déterminer les priorités du programme de stimulation de la parole. Le bilan articulatoire permet

également à la jardinière d'identifier les lacunes dès le début de l'année et d'adopter l'attitude requise au moment de l'application du programme.

De toute manière, il faut considérer le "Bilan Articulatoire" à titre d'essai. Il a été complété par les jardinières au début de l'année et sera repris en fin d'année. Une analyse détaillée nous permettra d'établir une comparaison des résultats obtenus en début et en fin d'année quant au rendement articulatoire des enfants. Nous connaîtrons également mieux les limites de l'instrument lui-même re: sa structure, son utilisation et les modifications nécessaires y seront apportées.

L'objectif des ateliers du deuxième semestre était l'étude des facteurs intervenant dans le processus du développement du langage. Le travail impliquait une réflexion sur l'environnement et l'enfant lui-même. Un facteur a été étudié de façon plus précise à savoir l'influence et le rôle de la jardinière en temps que modèle et source de renforcement dans la stimulation du langage de l'enfant.

Bref, il n'était pas question de programmation systématique au niveau langage mais plutôt d'une prise de conscience incitant à une utilisation maximale des ressources du milieu. L'évaluation prochaine du travail accompli cette année nous permettra de mieux connaître la portée de notre démarche et les attentes des jardinières pour l'année qui vient.

4. RESULTATS

4.1. QUANT AUX ATELIERS.

(Cf. Moyens utilisés pour rejoindre les thèmes exploités).

- Le travail a été moins intensif que l'an dernier.

- La possibilité de contrôler au niveau des applications pratiques a été plus limitée que l'an dernier et cela nous rend plus difficile l'évaluation de notre travail d'atelier.

- Le thème exploité apparaissait prioritaire à discuter cependant.

- Le temps fort s'est situé surtout au niveau de la prise de conscience par les jardinières de leur rôle et de leur influence au niveau des "retours linguistiques" à apporter aux enfants et ce, à tous les instants. Il y a davantage souci d'adapter le "retour linguistique" au type et au niveau de langage de l'enfant.

- Les cas marginaux n'apparaissant pas rejoints de façon spécifique. L'approche est difficile

et l'intervention du spécialiste apparaît nécessaire à ce niveau.

- La discussion a fait ressortir une autre préoccupation des jardinières à savoir l'interaction adulte-enfant au niveau comportement. Ce thème revenait souvent dans les discussions. Suggestion a été faite aux jardinières d'identifier ce besoin à qui de droit pour échanger sur les problèmes soulevés.

- Le fait d'avoir eu des périodes de travail moins intensives a permis de "digérer" tous les points de discussion touchés depuis le début (1971-72, 1972-73), de situer les aspects parole, langage, de discerner des priorités dans ces deux aspects qui ont toujours été assez confondus.

4.2. QUANT A L'ORIENTATION GLOBALE DU GROUPE DE TRAVAIL.

Ici, les orthophonistes resituent l'optique dans laquelle elles entrevoient leur présence et leur collaboration. Elles désirent continuer à répondre à des besoins exprimés par les jardinières relativement aux problèmes de langage, aux modes de stimulation du langage. A partir de situations

vécues, la discussion est portée au niveau d'objectifs et par suite, l'approche est considérée, adaptée. Mais il faut d'abord entente sur les priorités à retenir; compte tenu du travail déjà effectué, les jardinières ressentent-elles vraiment la nécessité de continuer les ateliers dans ce sens?

4.2.1. Commentaires des jardinières:

- Le travail entrepris est à compléter mais il apparaît difficile de discerner des points spécifiques.
- Exploiter la structuration de la phrase, l'utilisation du pronom "je" serait intéressante.
- Elaborer davantage au niveau des moyens de stimuler l'expression. (Ex.: marionnettes.)
- Que penser des conflits qui apparaissent au niveau des valeurs culturelles et linguistiques école/milieu? Comment insister sur l'apprentissage d'un terme non utilisé dans le milieu? (Ex.: camion/truck.)

4.2.2. Synthèse présentée aux jardinières:

Les commentaires pré-cités ne permettent pas de dégager des thèmes de discussion fondamentaux. Différents "moyens" sont soulignés ou remis en question. Il faut nous resituer au niveau d'objectifs reliés au développement du langage. Jusqu'ici, nous avons surtout travaillé le langage/communication en envisageant l'interaction adulte-enfant. Mais il est important de reconsidérer l'enfant en situation d'apprentissage, de penser aux habiletés linguistiques spécifiques qu'il doit développer.

Trop de personnes dans le groupe semblent d'abord rattacher le développement de ces habiletés à une forte tendance scolarisable. Cette tendance est entrevue de façon péjorative parce qu'immédiatement reliée à une notion de programme, plus, de programme très structuré.

Face aux enfants qui nous concernent actuellement, nous découvrons que nous avons beaucoup pensé en fonction d'une récupération, peut-être pouvons-nous penser prévention? Si nous référons par exemple à la transposition langage oral-langage écrit, nous retrouvons entre autres facteurs des habiletés linguistiques déficientes (Df. Claude Forest, Ph.D: Etude de l'arriération pédagogique selon la matière, le milieu, le sexe, mai 1973).

Avant même d'accepter ou de rejeter la notion de programme, il serait prioritaire de nous pencher sur les habiletés linguistiques de base, de les étudier, de préciser ce que nous apportons actuellement aux enfants en relation avec le développement de ces habiletés, de restructurer, de compléter notre approche selon les besoins. Compte tenu de l'intérêt, de la motivation des jardinières, ce thème pourrait être retenu et exploité de façon à compléter le travail déjà entrepris.

- Un tour de table manifeste l'unanimité des jardinières quant au choix du thème: habiletés linguistiques à développer chez l'enfant: objectifs et moyens.

- Les jardinières désirent se regrouper par niveaux (c'est-à-dire 4 ans, 5 ans).

4.3. QUANT AU LIENS AVEC LE DEUXIEME GROUPE DE TRAVAIL.

Les jardinières manifestent le désir d'être informées.

ANNEE 1973-74

Le PERSONNEL étant réduit cette année-là, à une personne (4.5 jrs/sem.) agissant dans deux écoles désignées, on ne pouvait plus parler "d'Objectifs - Bureau" mais beaucoup plus d'une démarche personnelle qui a donné lieu à l'élaboration et à la pré-expérimentation d'un "programme d'enrichissement linguistique" pour les enfants de la maternelle 5 ans.

Ce programme ne visait pas un but compensatoire (spécifique aux milieux défavorisés.) Son objectif était plutôt de structurer des habiletés linguistiques déjà présentes ou souvent existantes à l'état latent (discrimination auditive, enrichissement du vocabulaire, compréhension et utilisation de différentes structures de phrases, ...) dans le but de mieux préparer ces enfants à la 1ère année. Aussi, le choix des apprentissages et du matériel linguistique proposés était souvent fait en perspective de la 1ère année académique.

N.B. - Les rencontres du MERCREDI entre jardinières et orthophonistes ne furent pas tenues durant l'année 1973-74.

ANNEE 1974-75

1. OBJECTIFS

- Etendre les services classiques.
- Reprendre les sessions avec les jardinières.
- Participer aux projets spéciaux dans le cadre de l'Opération Renouveau.
- Expérimenter "le programme d'enrichissement linguistique" (J.B.-Bélanger) dans le cadre d'une thèse de 2 étudiants de Maîtrise de l'Université de Montréal. L'expérimentation se fait dans trois écoles désignées.

2. PLANS D'ACTION

2.1. PERSONNEL - (recrutement.)

- 2 personnes - 4.5 jrs/semaine
- 1 personne - 3 jrs/semaine
- 2 personnes - 2 jrs/semaine

Touchant ainsi trois écoles dans la Région I et cinq écoles dans la Région II et quelques autres écoles de ces régions qui reçoivent des services de consultation.

2.2. PARTICIPATION AUX PROJETS SPECIAUX.

Au premier semestre:

Travail sur place, c'est-à-dire dans les classes avec la jardinière. Dans le but, d'une part, d'analyser de quelle façon les situations et activités scolaires déjà existantes peuvent être exploitées exhaustivement dans le but de faire évoluer le groupe d'enfants sous différents aspects de la communication verbale. Soit, par exemple, en dosant différemment une activité, en y impliquant les parents, en la faisant précéder d'étapes fondamentales, etc.,...,.

Une telle démarche, impliquera en premier lieu, d'avoir à préciser avec la jardinière des objectifs de développement du langage chez ses élèves et également d'élaborer des moyens (même informels) pour suivre l'évolution de ces mêmes élèves

D'autre part, nous chercherons à identifier "des cas types" d'enfants ayant des difficultés de langage dans ces classes afin de définir les attitudes et les réponses qui seraient à conseiller à la jardinière face à ces enfants.

- Cette démarche sera donc expérimentée et évaluée dans environ 8 maternelles 5 ans plein temps: soit 5 maternelles dans les écoles où sont déjà affectées des orthophonistes et 3 autres maternelles n'ayant pas de service d'orthophonie. De ce contact direct avec la jardinière et les enfants nous espérons retirer des informations pertinentes afin de bâtir notre plan de travail concernant les échanges du mercredi.

Au second semestre:

Etude de la stimulation du langage avec les 20 jardinières du 5 ans plein temps.

LA DEMARCHE QUE NOUS DESIRONS ACCOMPLIR OU OBJECTIFS GENERAUX.

1o Etudier et analyser les conditions essentielles (chez l'enfant et son entourage) qui entourent l'acquisition, l'enrichissement et la modification de la parole et du langage.

2o Tâcher de ne jamais dissocier théorie et pratique (à l'intérieur des ateliers de travail, et autant que

possible, plus tard dans notre fonctionnement auprès des enfants.) Ceci implique que toute tâche théorique devra être abordée en gardant en vue l'aspect pratique de la question, d'autre part, l'élaboration et l'évaluation de solutions d'ordre pratique seront toujours faites à la lumière de points de vue théoriques.

3. MODALITES

Ce travail ne pourra s'accomplir qu'en suscitant une participation active et un esprit de recherche de la part de chacune des 20 jardinières.

4. LES SUJETS QUI SERONT ABORDES

4.1. L'acquisition du langage.

4.2. Définition et explication de termes dont on aura à faire usage.

4.3. Que voulons-nous précisement développer chez ces enfants? et pourquoi?

4.4. Les interactions jardinière-élèves qui favorisent l'enrichissement de la parole et du langage.

4.5. Les interactions à l'intérieur du groupe d'enfants (entre pairs) qui peuvent favoriser le développement visé (parole et langage, ...).

4.6. L'enfant en difficulté. Comment peuvent se présenter ces difficultés et que pouvons-nous y faire?

4.7. Importance de la collaboration des parents à cette entreprise.

4.8. Les situations à exploiter et comment les exploiter en vue de la stimulation du langage au cours d'une journée traditionnelle à la maternelle.

4.9. Les activités et programmes spécifiquement conçus pour atteindre des objectifs d'enrichissement de la parole et du langage.

PSYCHOLOGIE

1. HISTORIQUE ET EVOLUTION DES SERVICES DE PSYCHOLOGIE DANS LE CADRE DE L'OPERATION RENOUVEAU DE 1970 à 1975

1.1. Planification

C'est en avril 1970, soit à quelques mois seulement du lancement de l'Opération Renouveau que s'élabore à la C.E.C.M. la première orientation des services de psychologie dans les écoles désignées.

Se basant sur leurs expériences antérieures dans ces écoles, les psychologues établissaient alors comme principe de base que les services personnels à l'élève devaient aller de pair avec une animation du milieu scolaire. L'animation devait porter à la fois sur les modes d'approche et sur les contenus tels: la pyschologie de l'enfant et les critères de classement. On prévoyait aborder ces contenus à partir de l'étude des besoins du milieu ou de sujets de réflexion. On affirmait déjà que si cette action sur les deux plans ne pouvait être exercée, on ne pouvait parler de mesures intensives efficaces. Fort de cette affirmation, on considérait que deux jours temps/psychologue constituait le

minimum de temps acceptable par école désignée.

On prévoyait également l'aménagement de conditions matérielles nécessaires au psychologue dans l'école même et une nouvelle répartition des services aux classes de l'orthopédagogie de façon à ce que tous les services de psychologie offerts à l'école n'impliquent qu'un seul psychologue.

On entrevoyait par ailleurs la nécessité d'élaborer une formule d'évaluation du travail qui favoriserait les réajustements nécessaires, ce à quoi nous sommes présentement conviés . Mais en fait, il est vrai qu'il s'agissait d'un plan quinquennal!

1.2. Objectifs généraux

Quant aux objectifs généraux poursuivis par nos services, il se greffaient sur ceux de l'Opération Renouveau centrés sur le rattrapage des écoles moyennes et consécutives sur l'enseignement compensatoire.

1.3. L'évolution de nos services.

1.3.1. Préambules

Les enfants de milieu défavorisé étant alors perçus par les enseignants comme moins doués et plus difficiles, notre présence dans les écoles désignées a d'abord entraîné une avalanche de références de cas d'élèves présentés comme candidats pour les classes spéciales. Au début, ne connaissant pas nos orientations et possibilités de travail, les écoles n'avaient guère d'autres attentes face aux psychologues.

Ce n'est donc pas sans provoquer certaines surprises et déceptions qu'on a dû freiner assez tôt les évaluations,car la population signalée ne se composait pas tant d'enfants déficients mentaux ou en difficulté d'apprentissage que d'enfants présentant des types d'apprentissage différents et des fonctionnements intellectuels auxquels l'école devait s'adapter.

Quant aux problèmes de comportement perçus comme symptômes d'inadaptation chez l'enfant, nous les considérions le plus souvent comme des formations réactionnelles à l'inadaptation de

l'école au vécu et aux modes d'apprentissage propres aux enfants de ce milieu.

Cette prise de conscience des besoins du milieu défavorisé et la recherche de moyens d'y répondre le plus adéquatement possible a donc orienté l'évolution de nos services à ce milieu au cours des cinq dernières années.

1.3.2. En 1970-71, parallèlement aux services personnels de consultation et d'évaluation offerts aux enfants, nous avons pu offrir à certains professeurs des ateliers de perfectionnement sur des aspects de la psychologie de l'enfant tels: l'agressivité, les modes de communication non verbale, les troubles d'apprentissage, l'importance de la relation maître-élève dans l'apprentissage de l'enfant, etc., ...,.

1.3.3. En 1971-72, nous insistions sur l'importance de l'intégration du psychologue dans le milieu et sur la démystification de la psychologie pour parvenir à nos objectifs qui visaient surtout les modifications d'attitudes de l'école face au milieu. Pour démystifier la psychologie, nous tentions de faire participer davantage

l'enseignant à notre processus d'évaluation des problèmes présentés. Dans un même mouvement nous nous rapprochions de la pédagogie en favorisant le principe de l'observation de l'enfant en classe. Notre mandat devenait d'ailleurs de plus en plus clair en ce sens. On nous demandait au niveau régional de contribuer à améliorer l'action pédagogique.

Tout au long de ces deux premières années dans l'Opération Renouveau, des réflexions suivies sur notre action ont été maintenues au niveau des équipes régionales des régions I et II de même qu'entre ces deux régions.

En juin 1972, notre dernière rencontre des deux équipes du I et du II sur le thème "Opération Renouveau" tentait d'évaluer l'adéquacité de nos services aux écoles désignées par rapport aux objectifs de l'Opération Renouveau et par rapport aux attentes du milieu. Nous constations alors plusieurs malaises ressentis au niveau des écoles, des directions régionales et des divers bureaux impliqués. On sentait que tous cherchaient à travailler dans une même direction mais de façon parallèle, sans trop connaître le cheminement des autres.

Malgré cette première tentative d'évaluation de nos services, les équipes régionales ont évolué, chacune de leur côté, en tentant surtout d'accorder leurs efforts à ceux de leur région.

1.3.4. De 1972 à 1975, des services réguliers ont continué d'être offerts aux régions I et II et des services semblables s'instauraient dans la région III.

Des projets de sensibilisation aux problèmes d'apprentissage (prévention et correction) sont poursuivis tant auprès des enseignants que des parents d'enfants de maternelle et de classe d'attente. Egalement des programmes de sensibilisation aux techniques d'observation puis de modification de comportement sont offerts aux enseignants. Plus récemment, certains psychologues se donnent comme objectif une plus grande implication des parents et des enseignants dans l'élaboration de leur programme d'intervention auprès des parents.

Notre travail s'effectue le plus possible en classe, plutôt qu'au bureau, et auprès de plusieurs enfants à la fois, plutôt qu'auprès

d'un seul. La prévention prend également le dessus sur le correctif, d'où la concentration de nos services au pré-scolaire et au premier cycle.

Exemples de modalités d'action

a) Evaluation psychologique en vue d'une action préventive

En collaboration avec le titulaire, le professeur d'éducation physique, et en certains cas, le stagiaire en pédagogie, nous avons procédé:

1- à l'élaboration d'une batterie d'évaluation des facteurs instrumentaux pour les enfants de la classe d'attente et de 1ère année,

2- au classement des élèves en sous-groupes, pour administrer l'ensemble des épreuves retenues et faire l'observation convenue,

3- à l'analyse et l'interprétation des résultats,

4- à la formation des sous-groupes de travail et à l'élaboration de programmes appropriés et revisés tout au cours de l'année.

Dans certains cas, le psychologue a pris charge de certains élèves dans l'application de programmes correctifs.

b) Intervention dans des cas de problèmes de comportement.

Après échange et entente avec le professeur, le psychologue a fait de l'observation d'enfants en classe pour:

1- situer les comportements dans leur environnement,

2- dégager les facteurs qui, dans l'environnement, déclenchent le comportement et les facteurs qui l'entretiennent,

3- trouver dans la situation "classe" et l'approche du professeur, le moyen, pour ce dernier, de répondre aux besoins des enfants concernés et de modifier, s'il y avait lieu, les comportements inadéquats d'élèves.

c) La communication de connaissances sur les enfants du milieu.

L'ensemble des recherches systématiques concluant à l'existence à la base d'un

potentiel intellectuel semblable chez les enfants de milieu socio-économiquement faible et de milieu moyen, nous avons voulu mieux connaître les modes d'apprentissage et d'expression des enfants de milieu défavorisé. Nos réflexions en ce sens (cf annexe 1) voulaient aider les professeurs dans l'élaboration de nouvelles approches susceptibles d'actualiser le potentiel de l'enfant. Nous constations les théories d'enseignement compensatoire.

Enfin, l'année 1974-75 a accordé une plus grande importance, et cela dans chacune des trois équipes régionales concernées, à une évaluation de l'Opération Renouveau et à une remise en question de leurs services dans le cadre de cette opération.

La politique de décentralisation du budget de l'Opération Renouveau au niveau de l'école vient consacrer ce moment de réflexion que nous nous étions accordé. Nul doute que les prises de conscience provoquées par cette opération "décentralisation" aura ses effets assainissants. Il urge de préciser davantage l'orientation

de nos services aux écoles concernées et surtout d'ajuster nos objectifs les uns aux autres de même que de préciser les exigences minimum de rentabilité de nos services.

1.4. Perfectionnement professionnel

Comme il a été dit précédemment, le besoin s'est vite fait sentir pour les psychologues dans les écoles désignées d'une remise en question de leurs modes d'action traditionnels: à savoir, le mystérieux "cas à cas", le "tête à tête" dans un bureau... et le rapport écrit au professeur. Nous devions maintenant favoriser une approche de groupe et un échange direct et ouvert avec le personnel enseignant sur les problèmes auxquels ils étaient confrontés quotidiennement.

Nous avons donc utilisé nos rencontres hebdomadaires d'équipe professionnelle régionale pour enrichir nos connaissances du milieu scolaire, de la réalité "classe" et des besoins propres aux enfants de ce milieu et améliorer nos modes de consultation, évaluation et intervention face aux difficultés d'apprentissage et de comportement.

Parallèlement à ce travail entre psychologues nous avons profité de toutes les occasions pour participer aux échanges et réflexions du personnel enseignant et des autres professionnels travaillant en milieu scolaire. Aussi, les inter-étapes et mini-journées ont été précieuses en ce sens. Elles nous ont permis de nous rapprocher des enseignants et de nous outiller réciproquement face aux besoins de prévention et de correction du milieu scolaire.

2. ANALYSE CRITIQUE

Procéder à l'évaluation de nos services dans le cadre de l'Opération Renouveau alors que durant cinq ans, rien n'a été prévu pour faciliter pareille action, nous apparaît du domaine de l'impossible. Aussi, les considérations du présent chapitre s'apparentent-elles plutôt à une analyse critique des diverses expériences rapportées plus haut.

Nous discuterons d'abord de questions relatives à notre présence dans les écoles désignées pour nous attarder ensuite sur le rôle du psychologue comme agent de changement.

2.1. Evolution de notre rôle

Au début de l'Opération Renouveau, le psychologue se voyait le plus souvent identifié au spécialiste en psychométrie à qui l'on référait les enfants présumés déficients mentaux ou encore les cas graves de comportement. La plupart des directions et des enseignants manifestaient bien peu d'empressement à demander l'aide du psychologue; lorsqu'ils le faisaient, ils s'attendaient le plus souvent à des solutions-miracles.

Cette époque paraît maintenant bien lointaine; la présence régulière du psychologue dans les écoles désignées lui a permis, d'une part, de mieux faire connaître ses services; et d'autre part, de mieux connaître les besoins de l'école et de développer des interventions plus adéquates. Auprès des enseignants, notre rôle s'est peu à peu transformé; le psychologue reçoit maintenant plus de demandes de consultation et d'aide que de demandes d'évaluation et de placement d'élèves dans une autre classe. L'enseignant accepte donc plus facilement de demander conseil pour être en mesure de mieux remplir sa tâche auprès

de son groupe ou d'un enfant donné; il accepte la présence du psychologue dans sa classe, ce qui est souvent un indice d'une ouverture nouvelle à nos services.

Pour leur part, les directions demandent de plus en plus l'appui du psychologue dans des décisions concernant les élèves, les professeurs ou la région.

2.2. Intégration à l'école désignée

Un des premiers objectifs visés par les psychologues consistait à s'intégrer à l'école pour sentir la vie de l'école de l'intérieur. Pareille tâche n'a pas été facile partout; mais, de façon générale, les psychologues ont réussi à devenir partie intégrante du personnel. Dans plusieurs écoles, le psychologue participe à la vie de l'école et aux décisions concernant la vie étudiante.

2.3. Démystification de la psychologie

Notre présence régulière dans les écoles a facilité une meilleure compréhension du rôle du psychologue et une plus grande acceptation de la psychologie. En faisant participer les enseignants à des discussions de cas, à l'étude

détaillée de certains tests, à nos démarches auprès des ressources du milieu, nous avons contribué à démystifier une science que certains rapprochaient plutôt des sciences occultes.

2.4. Temps de présence

2.4.1. Temps-semaine

Un des principes d'efficacité exprimé dès le début de l'Opération Renouveau était que le temps de présence minimum du psychologue en école désignée devait être de 2 jours/semaine. Ce principe ne fut vraiment respecté qu'en 1970-71; à cause de l'accroissement disproportionné des écoles désignées par rapport aux effectifs du Bureau, nous avons été contraints de réduire notre temps de présence à une seule journée dans plusieurs écoles.

Cette contrainte a eu pour effet de rendre l'intégration à l'école plus difficile; les psychologues étaient parfois affectés à trois écoles désignées durant une même année et ils n'avaient souvent pas le temps de participer aux activités de ces trois écoles. En rétrospective, il apparaît que le travail effectué

dans les écoles où un temps de présence minimum de deux jours/semaine a pu être maintenu, est nettement plus complet et plus engagé que le travail effectué ailleurs: par exemple, à deux jours/semaine, en plus de répondre aux demandes d'intervention au sujet des élèves, il est possible de participer à la vie de l'école à travers les comités ou les réunions du personnel.

2.4.2. Temps-années

Nous avons observé que c'est généralement à partir de la troisième année de services réguliers dans une école désignée que notre rentabilité est maximale. La communication avec le personnel est bien établie et les attentes réciproques sont clairement exprimées; tous les aspects de la vie de l'école peuvent alors être abordés et étudiés.

2.5. Principaux thèmes abordés

Les troubles d'apprentissage, la lecture, l'observation, la discipline, la modification du comportement sont autant de thèmes qui ont fait l'objet d'un travail intensif des psychologues au cours de ces années; il en est

résulté une connaissance plus objective de l'enfant, ce qui a contribué à l'effort d'humanisation et d'individualisation de l'enseignement. A travers les cas individuels, à l'intérieur de comités, à l'occasion des journées pédagogiques, nous avons été maintes fois appelés à travailler ces thèmes et nous avons ainsi participé à une meilleure adaptation de l'école aux besoins de l'enfant.

2.6. Investissement en personnel (annexe 2)

Le Bureau de psychologie, grâce au support financier de l'O.R., a investi massivement du personnel dans les écoles désignées; ainsi, en 1974-75, l'équivalent de douze (12) psychologues à temps plein sur les trente-cinq (35) psychologues répartis dans les cinq (5) régions, étaient affectés aux trente-cinq (35) écoles désignées. L'intensification des services a permis de vivre diverses expériences qui nous ont conduits à nos modes actuels de travail. Nos interventions sont maintenant mieux adaptées aux besoins des écoles car cet investissement en personnel et en temps dans les écoles désignées a permis l'élaboration de nouveaux programmes d'activités

en fonction du besoin d'une ou plusieurs écoles, a élargi le cadre de nos services et a provoqué l'expérimentation de nouvelles techniques de travail.

2.7. Coordination de nos services

S'il est une lacune qui a été bien sentie, c'est cette absence de coordination de nos services depuis le début de l'O.R. En rétrospective nous pouvons dire que nous aurions souhaité qu'un psychologue soit responsable de la coordination des services donnés dans le cadre de l'Opréation Renouveau.

De même qu'aucun mécanisme de coordination de nos services n'était prévu, de même nous n'étions pas représentés sur le Comité de coordination de l'O.R., malgré l'investissement considérable du Bureau de psychologie dans les écoles désignées. Nous étions ainsi coupés d'une somme d'informations essentielles mais surtout de la possibilité de contribuer à orienter les nouvelles politiques en participant aux discussions de ce Comité. Dans le même sens, nous déplorons notre absence sur le comité de travail "milieu défavorisé" chargé de l'évaluation des cinq (5) dernières

années et de l'élaboration des politiques de l'O.R. pour les années à venir.

2.8. Le psychologue agent de changement

On peut définir un agent de changement comme *quelqu'un qui donne de l'information, clarifie les perceptions, rend conscient, fait prendre des tournants, canalise les forces, "emmerde", est présent, sensible à sa réalité, est facilitant, aidant, leader, planifie des actions, sait concevoir et réaliser, sait attendre et écouter, peut être créateur, accepte de prendre des risques, est disponible, etc...*

Comment le psychologue peut-il remplir un tel rôle:

- alors qu'il pose quotidiennement des gestes qui renforcent la structure?
- alors qu'il est souvent considéré comme celui qui aidera l'enfant à s'adapter à l'école?
- alors qu'il doit répondre (administrativement!) de ses actes à la direction de l'école?
- alors qu'il dépend budgétairement de la bonne volonté de l'école où il travaille?

Cette question est fondamentale. Le système scolaire a eu recours aux psychologues, d'abord pour faciliter l'intégration des élèves dans les structures. Par la suite, l'évolution des services s'est faite dans le sens d'intervention ayant pour but l'adaptation du système scolaire à l'enfant. Ces options de travail n'ayant pas été clarifiées, cela a créé de la confusion dans l'esprit des enseignants et des directions sur le rôle des psychologues.

Cette confusion se répercute sur les services dans les écoles: on nous demande à la fois d'aider les élèves à mieux s'adopter à l'école et d'apporter les éléments qui entraîneraient des changements dans la structure.

Dans son rôle d'agent de changement le psychologue, fréquemment, se bute à des difficultés. Ainsi, le principe psychologique de résistance au changement est-il maintes fois observé dans notre travail dans les écoles. Toute structure tend à l'équilibre; dans toute structure on retrouve des éléments de résistance plus ou moins forts selon leur capacité d'adaptation au changement. Lorsque l'on

introduit des éléments massifs de changement, les résistances les plus fortes ont tendance à s'intensifier et à entraver le processus de changement. L'énergie investie pour le changement s'en trouve alors annulée.

En fonction de ce principe, analysons de plus près l'action de l'O.R..

L'O.R. a investi des énergies humaines et matérielles de façon concentrée, dans des milieux où les besoins de changements d'attitudes et de mentalité des écoles étaient les plus flagrants.

Les éléments introduits dans l'école par l'O.R. (pré-maternelle, collation, professeur de récupération, d'arts plastiques, et récemment les projets spéciaux qui sont élaborés à partir de besoins identifiés par le personnel de l'école), n'ont pu répondre à l'objectif de changement réel à cause de leur utilisation parallèle et/ou superficielle. On peut s'interroger sur ce mode de fonctionnement.

Prenons le choix des différents services effectué par le personnel de l'école dans le cadre des projets spéciaux. Déjà, à ce niveau,

on peut identifier des résistances qui orientent le choix vers des services qui sont moins susceptibles de "déranger" (collation, professeurs de récupération à temps partiel, arts plastiques, etc...). Ces services sont généralement choisis d'emblée par l'ensemble du personnel. Quant aux autres mesures plus engageantes, on constate qu'il est plus difficile pour le personnel d'identifier les problèmes fondamentaux de l'école, et conséquemment, d'y apporter des éléments de solutions tangibles par un projet d'intervention à objectifs précis.

On peut s'expliquer cette difficulté

1o par un manque d'information et de sensibilisation du personnel aux caractéristiques spécifiques du milieu et des enfants de ce milieu (besoins, valeurs, attentes...)

2o par un manque de disponibilité, de temps et de motivation pour s'impliquer dans un projet d'envergure quant aux remises en question d'attitudes et de fonctionnement de base (exigences du programme, surcharge des classes, etc...)

3o également par la façon dont les projets spéciaux sont définis, par exemple, obligation de définir des projets à court terme (1 an)

4o par un manque de personne-ressource pour aider les écoles à définir leurs besoins

5o par un mécanisme de résistance face à des éléments de changements menaçants.

Ces divers éléments d'explication ont leur place et leur signification réelles. Mais le plus fondamental et pressant à considérer et modifier (en accord avec notre critère d'évaluation) est le mécanisme de résistance.

Il est urgent que les gens travaillant dans les écoles de l'O.R. soient sélectionnés en fonction de leur capacité réelle d'entreprendre une démarche de remise en question professionnelle et individuelle ou tout au moins que l'on pense à des mécanismes qui favorisent l'ouverture aux changements. Pour obtenir de tels résultats, il faut donner aux enseignants du temps où ils pourraient repenser leurs actions, où ils pourraient se perfectionner, etc. Ceci afin d'éviter l'intensification des résistances lors de l'introduction

d'éléments fondamentaux, indispensables au changement des attitudes et mentalités de l'école.

Nous constatons qu'il est vain d'ajouter des mesures supplémentaires d'aide à l'intérieur des écoles, si le noyau central de l'école contient de fortes résistances. Ces mesures ne demeurent alors que superficielles et, contrairement à l'effet souhaité, alimentent de l'insatisfaction et des préjugés et contribuent à diminuer la motivation des gens prêts à s'impliquer.

Le processus de changement amorcé par l'O.R. vise le rapprochement de l'école et du milieu. Pour ce faire, nous pensons qu'il est prioritaire que l'école définisse ses objectifs en fonction des besoins et valeurs de ce milieu. Or les personnes qui peuvent le mieux rendre compte des caractéristiques du milieu sont avant tout les parents. Ainsi, selon nous, l'étape première réside dans la consultation des parents quant à leurs attentes face à l'école de leur quartier, suivie par l'étape de l'implication réelle des parents dans le fonctionnement de l'école. Présentement, les

parents "s'intègrent" dans l'école par des tâches multiples d'aide. On maintient souvent les parents dans des tâches de services, alors que ce début d'intégration ne devrait être qu'une étape vers la prise en charge de responsabilités essentielles à l'intérieur de l'école (détermination des objectifs; projets; collaboration avec professeurs; etc.; ...). Il s'agit de mettre en place des mécanismes d'action réels (par exemple l'utilisation plus judicieuse et optimale du Comité d'école, en déterminant avec lui des démarches de consultation des parents et des professeurs sur des aspects fondamentaux du fonctionnement de l'école) telles des rencontres de sensibilisation au cours desquelles les parents prennent conscience que l'école du quartier est leur école, échangent leurs points de vue avec les spécialistes de l'éducation et explicitent leurs attentes et leurs objectifs d'éducation, ainsi que les responsabilités qu'ils souhaitent prendre à leur charge.

L'implication demandée au personnel de l'école doit prioritairement tenir compte du facteur "attentes" des parents. Aussi, le

personnel doit être motivé à vouloir travailler dans le sens souhaité par les parents du quartier.

Ces deux conditions:

1o détermination des attentes des parents et des objectifs qui en découlent pour l'école;

2o sélection du personnel en fonction de leur motivation réelle à oeuvrer dans ce sens, (enseignants, professionnels, etc...) sont indispensables à l'utilisation efficace et optimale des ressources offertes dans le cadre de l'O.R.

3. PERSPECTIVES D'AVENIR

3.1. Préoccupations majeures

Nous voulons ici dégager certaines constantes qui seront au centre de nos préoccupations et qui orienteront notre travail, tant au niveau des objectifs qu'au niveau des modalités d'intervention dans les écoles de l'Opération Renouveau, l'an prochain. Les points mentionnés ici sont ceux autour desquels les psychologues ont pu arriver à un consensus.

3.1.1. Nous devons continuer à avoir comme préoccupation de démystifier le rôle du psychologue et de rendre notre action concrète pour le professeur. Cette préoccupation en rejoint une autre: l'intégration du psychologue à la vie de l'école. Pour la majorité des psychologues, il apparaît en effet nécessaire de se faire accepter dans l'école et d'en connaître la dynamique afin d'intervenir efficacement.

3.1.2. Les interventions du psychologue en milieu scolaire s'apparentent de moins en moins au modèle d'intervention de la psychologie clinique classique. Cela sera de plus en plus vrai en milieu défavorisé. Il ne s'agit pas pour nous de se centrer sur des "cas problèmes" et de jouer un rôle de diagnosticien et de thérapeute, mais plutôt d'instrumenter (ex.: au niveau de l'identification, la prévention et la correction des troubles d'apprentissage) le professeur dans son action éducative face à tous les enfants. Nous jouons donc un rôle de consultant, de support, d'animateur face au personnel des écoles.

3.1.2.1. Le psychologue scolaire ne s'intéresse pas uniquement aux aspects socio-affectifs du développement de l'enfant. L'école influence les comportements de l'enfant sur tous les plans. Le psychologue scolaire s'intéresse aussi au développement cognitif, à la motivation, au langage, aux facteurs qui influencent l'apprentissage académique, en somme aux effets de l'école sur tout le développement de l'enfant...

3.1.3. Donc, il est établi pour nous et à établir pour les écoles que des services plus intensifs à l'école de milieu défavorisé ne signifient pas pour nous uniquement évaluer ou traiter un plus grand nombre de cas d'élèves problème, mais bien plus trouver des moyens d'aider et de guider le personnel de l'école dans sa recherche d'approches mieux adaptées aux besoins de l'enfant de milieux défavorisés.

3.1.4. Comme agent de changement le psychologue devra clairement définir son rôle dans l'école. Si nous voulons collaborer aux changements

d'attitudes et de modes d'approches de l'école, il faut informer le personnel de notre préoccupation. Alors seulement, l'école pourra définir ses besoins en ce sens.

3.1.5. Nos interventions dans les écoles de l'Opération Renouveau varient d'une école à l'autre. Dépendant des préoccupations du milieu, on participera soit à l'élaboration des objectifs de l'école, soit à la découverte des moyens pour réaliser ces objectifs.

3.1.6. Notre expérience dans les écoles de milieu défavorisé nous permet maintenant de déterminer certaines dimensions de la vie scolaire sur lesquelles nous voulons travailler en 1975-76:

3.1.6.1. Le rapprochement de l'école et de la famille, c'est-à-dire, l'intégration des parents à l'école.

3.1.6.2. L'approfondissement de la connaissance et une meilleure utilisation des valeurs du milieu et du vécu de l'enfant. Après étude, nous considérons que le plus grand manque de l'école en milieu défavorisé est de

ne pas connaître ou croire aux possibilités de l'enfant et de ne pas savoir les stimuler. En somme, il faut valoriser les aspects positifs de l'enfant. Nous voulons faire valoir que les caractéristiques des enfants de milieu défavorisé doivent être considérées non pas en termes de lacunes définitives mais comme correspondant à des besoins spécifiques auxquels il faut apporter une réponse.

3.1.6.3. Travail de prévention des troubles d'apprentissage et des problèmes d'adaptation particulièrement auprès des professeurs et des parents d'enfants de maternelle de 4 - 5 ans et du premier cycle de l'élémentaire.

3.1.7. Afin de rendre nos interventions plus efficaces, nous voulons de plus en plus fonctionner dans le cadre de projets précis, c'est-à-dire, une démarche structurée où sont indiqués:

a) objectif de l'intervention
b) moyens et méthodes
c) étapes de réalisation

d) implication et rôle des participants (professeur-parents, psychologues et autres professionnels)

e) évaluation des résultats.

3.2. Alternatives ou façon d'élaborer des projets

Cette dernière remarque sur le fonctionnement dans le cadre de projets nous amène à examiner plus précisément différentes modalités d'action que nous voulons mettre de l'avant en 1975-76.

3.2.1. Première alternative

Une première orientation consiste pour nous à élaborer des projets précis répondant aux demandes exprimées par l'école en fonction de la correction et de la prévention des difficultés d'apprentissage et d'adaptation de l'enfant.

3.2.2. Deuxième alternative

Cette orientation consiste pour nous à nous intégrer à une démarche entreprise par l'école visant principalement à rapprocher l'école du milieu dans une perspective d'adaptation du milieu scolaire à l'enfant. Cette orientation est plus globale (bien qu'elle soit un prolongement de la précédente) parce

qu'elle rejoint toute la vie de l'école. Elle n'est rentable que si le personnel de l'école est motivé à travailler en milieu défavorisé et s'il a exprimé clairement son désir d'intégrer réellement les parents et d'utiliser nos services dans sa démarche.

Dans cette optique, nos services pourraient concrètement s'élaborer comme suit:

1o rencontres avec les parents afin de les sensibiliser à leur rôle d'éducateurs à l'intérieur de l'école et les amener à expliciter leurs attentes et leur volonté d'intégration dans l'école;

2o rencontres avec les professeurs afin de repenser en équipe l'action pédagogique auprès des enfants et d'établir des mécanismes d'information et de communication entre l'école et les parents.

Ces premières démarches permettront aux professeurs et parents d'être initiateurs de projets d'intervention dans l'école où nous aurions un rôle en tant que personnes-ressources (spécialiste, animateur.)

Ces deux orientations peuvent être considérées comme deux extrêmes entre lesquelles se situent d'autres orientations. La première orientation nous apparaît inadéquate quant à ses objectifs pour apporter une vraie solution à la problématique des milieux défavorisés telle que nous la concevons. Il va de soi qu'elle rejoint aussi le professeur et les parents; car nous gardons comme objectif de les instrumenter et de les sensibiliser. Cependant, il n'y a pas ici de démarche globale et concertée entreprise vers une modification du milieu scolaire lui-même. Cependant, certaines écoles manifestent qu'elles ont des enfants problèmes et demandent de l'aide surtout en fonction de ces enfants. C'est en ayant le souci de répondre aux demandes explicites que ce type de service peut être proposé aux écoles de milieu défavorisé. Il peut s'agir d'écoles qui ne sont pas habituées à des services réguliers du psychologue. Cette façon de procéder permet aussi au psychologue de fonctionner d'une façon relativement efficace dans une école qu'il ne connaît pas encore. Il a ainsi l'occasion de prendre contact avec le personnel dans le cadre d'une

tâche précise et d'amorcer son rôle d'agent de changement. Il va de soi que ce type d'intervention devrait être temporaire et que peu à peu le psychologue sera amené à réaliser d'autres types d'intervention, suite à une plus grande sensibilisation de l'école.

La deuxième orientation implique deux conditions en fonction desquelles nos services seraient les plus efficaces. C'est-à-dire: la motivation du personnel à travailler dans les écoles de milieux défavorisés et l'implication des parents.

3.2.3. Troisième alternative

Cette orientation consiste à élaborer un projet en fonction de constats que le psychologue de l'école dégage des demandes de consultation des professeurs.

Ici, il y a deux préoccupations majeures: premièrement, celle de toujours élaborer un projet à la suite d'une demande de l'école et après avoir eu un contact direct avec les professeurs qui font la demande. Aussi, le projet n'est pas élaboré par le psychologue

et ensuite soumis aux professeurs; mais plutôt planifié au niveau de l'école en collaboration avec le personnel. Ce type de projet doit nécessairement coller à la réalité de l'école et tenir compte du niveau où en est rendue à l'école dans ses démarches vers une meilleure adaptation aux besoins de l'enfant.

3.2.4. Quatrième alternative

Une dernière approche consiste à répondre aux besoins des écoles en élaborant des projets qui s'adressent non pas à une seule mais à plusieurs écoles à la fois. L'élaboration des projets repose également sur l'analyse des besoins des écoles exprimés soit dans des documents écrits dans les propos des directions et des enseignants, dans l'élaboration de mini-projets à l'intérieur des écoles (en équipe de deux ou plus) en collaboration avec d'autres professionnels (travailleur social, animateur), élaborent des projets en consultation avec une clientèle déjà motivée. Ces projets répondent aux besoins exprimés par cette clientèle. Par exemple, si, dans trois écoles, quelques enseignants repensent leur approche face à la discipline, les psychologues

pourraient élaborer un projet où les moyens disciplinaires les plus efficaces seraient certainement étudiés mais aussi un projet où ces enseignants pourraient étudier leurs attitudes respectives face à la discipline. Dans cette approche, nous considérons qu'en plus de fournir de l'information, de changer les méthodes, de baisser les ratios, d'offrir des classes rouges, vertes ou blanches, il faut avant tout amener le personnel à s'interroger sur lui-même si l'on veut espérer des changements en profondeur. Une telle approche, est-il besoin de le préciser, doit être endossée par la direction générale de la région.

3.3. Conclusion

3.3.1. Chacune de ces approches sera vécue dans différents milieux en 1975-76. Il faudra, à la fin de l'année, faire un retour sur ces démarches afin d'évaluer leur applicabilité et leur efficacité.

Ces différentes approches ne se distinguent peut-être parfois que par des nuances fines. Cependant, comme elles ont été élaborées par

différents groupes de psychologue, nous avons tenu à les décrire brièvement, tout en tentant de respecter ce qui les caractérise.

3.3.2. Il est entendu que ces approches n'excluent pas les autres activités du psychologue scolaire. Nous continuerons à donner des services plus directs à l'élève et à accomplir des tâches d'évaluation et de dépistage. Ces orientations indiquent toutefois une priorité dans les interventions du psychologue en milieu défavorisé.

3.3.3. Nous avons la ferme intention de mettre sur pied pour 1975-76 des mécanismes d'évaluation et de coordination de nos services dans les écoles de l'Opération Renouveau.

ANNEXE I

Différences perçues	Besoins correspondants
. retard académique	
. actualisation moins grande du potentiel-motivation	Partir de ce qu'est l'enfant, s'adapter à son vécu en utilisant ses schèmes de référence
. incapacité de projeter dans et dans l'espace	Partir de ce qui est près d'eux
ne connaît pas son entourage immédiat	Exploiter les sorties et les voyages pour développer ces notions
. absence de point de repère précis, champs d'expérience limité	
Valeurs	
. ne sait pas pourquoi il va à l'école	Donner de l'information sur ce qui se fait à l'école
parents-valeurs	
. conflit entre la valorisation, les attentes, les perceptions de l'enfant dans la famille et à l'école	

(Ex.: pour famille, c'est le meilleur, le plus capable. A l'école, a des problèmes d'apprentissage.)	
. intérêt limité des parents pour l'académique: instruction des parents	Concrétiser les réalisations des enfants auprès des parents (rapport d'étape)
. identification affective aux valeurs du milieu (Ex.: objectif d'études prolongées vers une carrière est plus souvent basé sur des ambitions intellectuelles plutôt que des valeurs vécues)	Mettre en valeur leurs modèles d'identification
. plus grande dextérité manuelle	Utiliser dextérité manuelle, la valoriser et partir de là pour développer les habiletés intellectuelles
. besoin de bouger	

. débrouillard	
. langage implicite: agit selon ses impulsions au lieu de verbaliser	Accroître verbalisation
. enfants délaissés ou surprotégés (selon l'âge et rang dans la famille)	Exploiter intérêt pour les tout-petits chez les parents
. agressivité et force physique (des valeurs, on en verbalise facilement) destruction (règlement de comptes)	Moyens de canaliser l'agressivité (sports organisés utiliser éducation physique - parents
. responsables	Utiliser les plus vieux auprès des plus jeunes
. dévalorisés	Activités valorisantes et valorisées Aider à faire mieux connaître les enfants, utiliser leurs ressources
. préoccupation de l'intérêt collectif solidarité	Remplacer la compétition par plus de collaboration

ANNEXE II

TABLEAU DES SERVICES OFFERTS DANS CHAQUE REGION

ANNEES	REGION I	REGION II	REGION III
1970-71	Ecoles désignées: 3 Temps régulier offert: 7 jrs/sem.	Ecoles désignées: 5 Temps régulier offert: 8 jrs/sem.	
1971-72	Ecoles désignées: 6 Temps régulier offert: 14½ jrs/sem.	Ecoles désignées: 10 Temps régulier offert: 15 jrs/sem.	
1972-73	Ecoles désignées: 8 Temps régulier offert: 16 jrs/sem.	Ecoles désignées: 15 Temps régulier offert: 19½ jrs/sem.	Ecoles désignées: 4 Temps régulier offert: 5 jrs/sem.
1973-74	Ecoles désignées: 9 Temps régulier offert: 15½ jrs/sem.	Ecoles désignées: 18 Temps régulier offert: 20 jrs/sem.	Ecoles désignées: 4 Temps régulier offert: 8 jrs/sem.
1974-75	Ecoles désignées: 10 Temps régulier offert: 17½ jrs/sem.	Ecoles désignées: 20 Temps régulier offert: 22½ jrs/sem.	Ecoles désignées: 5 Temps régulier offert: 9 jrs/sem.

N.B. - Le temps offert par les stagiaires du niveau doctoral est inclus dans ce tableau.

ANNEXE

EXEMPLES DE PROGRAMMES D'ACTION

Tableau 2: liste des tâches-clés et objectifs de la psychologie scolaire

TACHES-CLES	OBJECTIFS	EXEMPLES DE PROGRAMMES
1- DEPISTAGE	Rechercher et identifier les élèves qui dans le système scolaire sont en difficulté d'adaptation.	Dépistage des déficients mentaux.
2- CONSULTATION		
Diagnostic	Identifier l'ensemble des facteurs d'inadaptation endogènes et exogènes à l'élève.	Diagnostic précis des cas d'inadaptation.
Intervention	Apporter ou promouvoir les solutions nécessaires à l'épanouissement de l'élève.	Aide aux élèves en difficulté de lecture.
3- ANIMATION	Participer au développement des ressources humaines du milieu scolaire.	Sensibilisation à l'observation.
	Promouvoir la diffusion des connaissances sur la psychopédagogie de l'élève.	Formation aux techniques de modification du comportement.
4- PREVENTION	Créer les conditions qui éliminent ou atténuent les causes de l'inadaptation dans le milieu scolaire.	Motivation d'élèves
5- RECHERCHE	Contribuer à l'étude des problèmes posés par les objectifs et les méthodes de la pédagogie.	Evaluation des maternelles pour quatre ans en milieu défavorisé.
	Contribuer à l'étude des problèmes de vie étudiante.	Etude pour l'élaboration d'une politique touchant le phénomène de la consommation non médicale des drogues.
	Evaluer les services de psychologie.	Evaluation systématique d'un programme d'action prioritaire.
	Elaborer et améliorer les instruments psychométriques.	Elaboration d'une échelle de lecture.
6- COORDINATION	Créer des réseaux de communication favorisant les échanges et la collaboration nécessaires à une action plus efficace.	Information sur les exigences et démarches liées à l'obtention des services de psychologie.
7- PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL	Promouvoir la croissance professionnelle du personnel de psychologie.	Perfectionnement en animation de groupes.

SERVICES REGULIERS A L'ECOLE ELEMENTAIRE: DIAGNOSTICS ET INTERVENTIONS MULTIPLES

CHRISTINE HOESTLANDT-NOEL

31 janvier 1972

RESUME:

A cause de leur nombre limité, les psychologues scolaires doivent poser des choix difficiles. Tenter de répondre à tout venant ou délimiter strictement les services professionnels à telle population d'âge desservie de façon prévue, etc... Entre une disponibilité impossible et un refus systématique aux demandes imprévues, le programme d'action présenté par Madame Hoestlandt s'avère un compromis utile. La disponibilité s'inscrit dans un cadre souple, planifié, discuté avec l'école.

Ce programme est appliqué dans la région III de la C.E.C.M., 5555 Sherbrooke est, Montréal. Cette région groupe 24,172 élèves à l'élémentaire, 13,589 au secondaire soit 37,761 au total.

Les trois psychologues peuvent totaliser quinze jours de service par semaine. La population desservie par Madame Hoestlandt se limite cependant à 2,400 élèves du premier cycle répartis dans trois écoles, trois classes d'orthopédagogie.

Les priorités sont nettement dégagées. Sauvegarder la qualité aux dépends de la quantité à l'élémentaire, offrir un bon classement à l'orthopédagogie, et conserver à l'ensemble de la communauté scolaire des services d'animation, la collaboration à certaines politiques, etc...

Programme élaboré en août 1971 pour application de septembre à décembre 1971.

OBJECTIFS POURSUIVIS:

Service régulier répondant le plus possible aux besoins implicites ou explicites de trois écoles de la région. Ce service prend trois formes:

a) diagnostic et intervention
b) participation à des comités existants
c) projets spéciaux demandés ou approuvés par l'école.

Le contact avec chacune de ces écoles est hebdomadaire. En moyenne, une demi-journée à une journée et demie environ par semaine est réservée pour chacune de ces écoles.

MOYENS MIS EN OEUVRE:

- Présentation des services possibles à la direction de l'école — téléphone, rencontre
- Mise en place avec la direction d'un procédé d'information aux professeurs sur mes services et de consultation auprès de ceux-ci (retour de leur opinion) — conseil d'école; réunion générale ou partielle des professeurs.
- Début d'organisation des services directs (a) et indirects (b, c)

A) Diagnostic et intervention:
Référence-récolte informations. Evaluation de la situation: enfant, professeur, famille. Plan d'action: démarches, rédaction du rapport.
— A l'école ou au bureau: local tél., service de secrétariat, accès aux documents pédagogiques ou autres disponibles. Entrevues, testing. Collaboration d'autres professionnels.

B) Participation à des comités existants:
Rencontres de professeurs par sous-groupes selon la demande.
— Travail conjoint avec la direction, les professeurs et les autres professionnels.

C) Elaboration de projets spéciaux approuvés ou demandés par école.
Etudes des besoins du milieu, changements à apporter pour amélioration générale, mise en de projets à court ou à long terme.
- Entrevues individuelles
- Réunions sur amélioration des relations interpersonnelles et fonctionnement audio-visuel.
- Autres professionnels.

ETAPES:

- Fin d'août 1971:
  - Préparation de ce programme - parmi d'autres.

    (Il s'insère dans l'ensemble des prévisions de travail de l'équipe de la région pour l'année scolaire 1971-72 et il s'appuie de façon immédiate sur les leçons tirées de l'expérience de l'an dernier et sur l'évolution de la conjoncture du milieu scolaire (règlement no 7 art. 10).
  - Deux jours: réunion avec un collègue psychologue, équipe de la région.
  - Demi-journée: réunion de l'équipe psychologue et directeur, organisation scolaire et service aux étudiants de la région III.
- Septembre 1971:
  - Présentation des services possibles à la direction de l'école
  - Un téléphone
  - Une demi-journée de rencontres par école.
- Septembre-octobre 1971:
  - Selon la demande, début d'organisation des services.
  - Environ une journée/semaine par école plus démarches annexes nécessaires travail des cas organisation réunion (demi-journée/semaine)
- Octobre à décembre 1971: (inclus)
  - Travail tel qu'énoncé (a,b,c).
  - Equivalent d'une journée et demie par semaine et par école répartie de façon très souple et pour répondre au maximum à la demande.
- Fin décembre 1971:
  - Evaluation personnelle du travail accompli, compilation - mise en ordre - classement - rectifications.
  - Une journée et demie.

EVALUATION:

Evaluation quantitative:

- A partir d'une récapitulation des notes prises dans:
  - l'agenda
  - les dossiers des enfants
  - les notes rapides relatant au

fur et à mesure de chaque entrevue ou réunion.

- Temps consacré - conforme aux prévisions? sinon pourquoi.

- Nombre de cas d'enfants soumis et travaillés.

- Nombre de professeurs concernés pour un ou plusieurs aspects de mon travail (cas-réunion-comité-etc...).

- Nombre de rencontres avec autres professionnels ou autres organismes.

Evaluation qualitative:

Ma satisfaction ou non-satisfaction face à cette façon de travailler globalement ou dans certains aspects particuliers.

Pourquoi?

Feedback des personnes concernées après chaque ensemble d'intervention sur un point précis - impression générale et jugement étayés pour des faits quand je juge utile d'aller les chercher.

Etude de la nature des problèmes présentés, types de cas, thèmes abordés, etc...

Discussion avec la direction de l'école sur le travail accompli en fonction des attentes. Réajustements à prévoir jusqu'à la fin de l'année.

MODIFICATION DES RELATIONS
ENTRE PROFESSEUR/ELEVES ET
ENTRE ELEVES/ELEVES

UNE EQUIPE DE LA C.E.C.M.:
MICHELLE LECOURS
YVES CHOQUETTE
JEAN DEGUIRE
FLORIAN OUELLETTE

ler mars 1972

RESUME:

Dans le milieu scolaire, la dynamique des relations professeur-élèves ou celles des élèves entre eux acquiert une importance grandissante. L'approche proposée précise le cheminement des interventions depuis l'observation en classe jusqu'à la modification de la situation.

Ce programme a été mis à l'essai à la région IV de la C.E.C.M. (5555-15e avenue, Rosemont). Cette région comprend 21,000 élèves de niveau élémentaire, desservie par trois psychologues.

OBJECTIFS POURSUIVIS :

Etablir une relation positive entre un professeur et un enfant (ou un groupe) perçu comme "problème" dans le cadre d'une classe régulière.

MOYENS MIS EN OEUVRE:

A) Ressources utilisées:
- Le professeur
- Les autres élèves
- Les autres professeurs impliqués avec l'enfant ou le groupe "problème"
- La direction (à l'occasion)
- Le psychologue
- Le matériel scolaire déjà disponible ou utilisé par le professeur.

B) Moyens principaux:

1.- Observation des interactions professeur/enfant, professeur/groupe, enfant/enfants, enfant/groupe dans le contexte de la classe et de l'école en général.

2.- Travail d'équipe avec le professeur:
Analyse des observations, conclusions à tirer en termes d'interventions du professeur pour modifier les comportements ou les "situations problèmes".

Implication et participation du professeur du début à la fin du travail.

ETAPES:

A) Information et consultation des professeurs en ce qui concerne la nature du service offert et le déroulement du travail conjoint (une rencontre en groupe pour chacune des écoles concernées).

B) Réception des demandes des professeurs.

C) Choix (en équipe avec les professeurs qui ont fait une demande pour leur classe) de la classe dans laquelle il est prioritaire de travailler d'abord, et établissement d'une liste d'attente (une rencontre en groupe par école).

D) Travail dans une classe:

1.- Rencontre préliminaire du professeur:
Rencontre individuelle du professeur en l'absence des enfants dans le but de préciser les problèmes qui motivent sa demande, de lui faire décrire sa classe et de répondre aux questions qui se poseraient sur les modalités de notre intervention.

(une rencontre par professeur)

2.-Observation dans la classe:
Observation de faits significatifs pour définir le problème et suggérer des moyens d'action, élaboration schématique d'un plan d'entrevue avec le professeur.

(temps variable: minimum une demi-journée de classe)

3.- Mise en commun des observations et échange de perceptions orientés vers l'élaboration d'un plan d'intervention.
Le plan d'intervention présuppose en général un changement d'attitude de la part du professeur.

Ce changement d'attitude amène le professeur puis l'enfant (le groupe) à changer de comportement et une interaction plus positive s'établit entre eux progressivement.

(temps variable: minimum une rencontre d'une heure)

4.- Les étapes deux et trois du travail dans la classe sont reprises jusqu'à ce que le travail soit complété.

EVALUATION:

Le travail se termine lorsque le professeur sent qu'il sait comment s'y prendre pour poursuivre le travail amorcé.

Le professeur comme le psychologue considèrent alors qu'ils ont atteint leur objectif commun.

Une évaluation plus objective de l'aide apportée au professeur dans chaque cas sera possible lorsque nous aurons accumulé suffisamment de données empiriques pour évaluer le programme dans son ensemble et commencer à systématiser davantage les moyens mis en oeuvre.

REEDUCATION DE LA MOTRICITE GLOBALE ET DE LA STRUCTURATION SPATIALE

JACINTHE COUTURIER

25 février 1972

RESUME:

Par des séances individuelles hebdomadaires, l'auteur se propose d'amener des enfants de deuxième année à la correction de certains troubles d'apprentissage scolaire. L'intérêt de ce programme réside dans la précision de son approche.

Le programme a été implanté à la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal, région I. Cette région est située dans le sud-ouest de Montréal. Elle comprend plusieurs écoles bénéficiant de services intensifs à cause de leurs caractéristiques associées aux désavantages socio-économiques.

Mademoiselle Couturier présente l'un de ces services appliqués à une école à titre expérimental.

OBJECTIFS POURSUIVIS:

Après évaluation différentielle précise d'enfants de neuf ans en deuxième année, on offre une rééducation de certains facteurs instrumentaux sur lesquels se fonde l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Les facteurs plus particulièrement touchés sont la motricité globale et la structuration spatiale.

MOYENS MIS EN OEUVRE:

- Un programme de rééducation est appliqué aux enfants.
- De plus, les mêmes exercices (ou d'autres semblables) sont communiqués au professeur de l'enfant afin que l'enseignement soit mieux adapté à son rythme et à son niveau de développement. Le professeur se centre davantage sur les fonctions instrumentales de structuration spatiale et temporelle, le préparant à la lecture (programme de première année).

ETAPES:

Des séances de quarante cinq minutes se tiennent au moins une fois par semaine dans la matinée.

Les cinq groupes d'exercices proposé sont différents les uns des autres selon le but ou la fonction instrumentale à atteindre.

1.- Exercices de détente, de relaxation:
Tels des exercices de respiration contrôlée, recherche de lourdeur de chaque membre, en vue de favoriser:
a) la disponibilité du corps, la motivation
b) la flexibilité du mouvement graphomoteur.

2.- Exercices d'observation:
Tels un entraînement à la discrimination visuelle impliquant d'abord un plan global, la connaissance de l'environnement spatial qu'est la pièce même et ensuite un plan plus différencié comme la connaissance de l'organisation séquentielle d'un espace graphique.

3.- Exercices portant sur l'orientation spatiale:
Tels des exercices de latéralité (orientation droite - gauche) portant d'abord sur des objets réels, puis progressivement sur un espace graphique.

4.- Exercices portant sur le schéma corporel:
En vue de favoriser la prise de conscience de l'indépendance relative des deux moitiés (côtés) du corps. Ces exercices s'effectuent:
a) sur un plan global (côté droit - côté gauche);
b) puis sur un plan plus différencié, soit sur la dissociation des mouvements des deux bras, deux mains.

5.- Exercices papier-crayon:
En vue de favoriser le contrôle moteur tel le remplissage de taches allant du nuancé fort au plus pâle, du plus grand au plus petit, du trait plus long au trait plus court, du plus large au plus mince.

EVALUATION:

- Quotidienne

A chaque séance on tient compte de la réussite à chacun des exercices proposés. Ces exercices sont inscrits dans le programme de façon à présenter des item de difficulté croissante, ce qui favorise idéalement plus de réussites que d'échecs.

- En fin d'année

A la fin de la période dite de rééducation, d'abord, il sera possible de comparer les résultats scolaires obtenus en comparaison de ceux présentés au début de l'année.

De plus, la comparaison sera faite en réadministrant une ou deux épreuves différentielles appliquées avant la rééducation.

ATELIERS PEDAGOGIQUES DE SENSIBILISATION A CERTAINES TECHNIQUES EXPERIMENTALES

RODRIGUE OTIS

7 mars 1972

RESUME:

Ce projet vise à sensibiliser les professeurs à l'observation systématique et aux techniques expérimentales de modification de comportements. Au cours d'ateliers pédagogiques ou par des rencontres en petits groupes, l'auteur propose d'utiliser diverses techniques afin de comprendre et réagir à des problèmes soumis par les professeurs.

Ce programme s'est d'abord appliqué à une école avant d'être étendu à plusieurs écoles de la C.E.C.M.. Ce programme a été fourni par M. Rodrigue Otis de la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal, région I. Il fait partie d'un programme plus large d'application des techniques de conditionnement opérant en milieu scolaire.

OBJECTIFS POURSUIVIS:

Sensibiliser les professeurs à l'observation systématique et aux techniques expérimentales de modification de comportements.

MOYENS MIS EN OEUVRE:

1.- Sensibilisation du milieu par la communication d'informations structurées - Exposés - Films - Discussions.

2.- Rencontres avec petits groupes intéressés: échanges à partir de problèmes concrets que ces professeurs rencontrent dans leur classe.

3.- Rencontres individuelles avec les professeurs qui le désirent.

4.- Observation de certains élèves en classe et élaboration de plan d'action avec le professeur.

ETAPES:

1.- Atelier pédagogique d'une journée sur l'observation systématique et l'application des techniques de renforcement en milieu scolaire:
a) exposé (environ une heure)
b) période de questions
c) film ("Reward and Reinforcement")
d) travail en ateliers.

(Journées "inter-étape" d'octobre).

2.- Rencontres avec petits groupes (prof. d'un même niveau)

Echanges sur les problèmes (sous-rendement académique - comportements anti-sociaux - climat d'apprentissage) que les professeurs participants rencontrent en classe.

Elaboration d'éléments de solution à partir de l'approche proposée (une heure par semaine sur demande de groupes intéressés)

3.- Présentation du film "Chronique d'une observation" et discussion. (inter-étape de février, une demi-journée).

4.- Disponibilité du psychologue pour rencontres individuelles avec les professeurs et observation en classe (2 jours par semaine).

5.- Rencontre d'une journée avec le personnel enseignant de l'école (inter-étape de juin).

A) Retour sur la modification expérimentale du comportement. Revision des trois grandes étapes:
1) observation systématique
2) analyse des contingences de renforcement
3) intervention:
a) distribution sélective de l'attention du professeur;
b) programme de renforcement avec jetons;
c) autres.

B) Bilan des expériences tentées en cours d'année.

EVALUATION:

L'évaluation portera sur:

1.- Le nombre de professeurs impliqués et intéressés à cette approche par rapport au nombre total de professeurs dans l'école (sondage auprès des professeurs).

2.- Le nombre de comportements modifiés positivement par rapport au nombre de cas soumis aux techniques de conditionnement.

3.- Dans les demandes de consultation dirigées vers nos services, les motifs de référence pourront servir de mesure au niveau de l'assimilation du "schéma d'observation" présenté (observations factuelles par opposition à jugement).

PRESENTATION D'UN PROJET

Le bureau de psychologie de la région III désire suggérer par la présente l'expérimentation d'un type de dépistage, de classement et d'interventions spécialisées visant à desservir les enfants souffrant de troubles d'apprentissage spécifiques. Nous exposerons ici les principes de base qui nous motivent; suivront l'objectif et les grandes lignes de ce projet, ainsi que les démarches que nous assumerions d'ici la fin de 1974-75 et en 1975-76, advenant l'acceptation du dit projet par les autorités concernées.

Les principes de base

-Une certaine proportion de la population enfantine est affectée de "troubles d'apprentissage spécifiques" (voir annexe 1), cette porportion variant, selon les auteurs et selon le degré de gravité considéré, de 1 à 20%.

-Ces enfants devraient pouvoir développer au maximum, durant leur carrière scolaire entre autres, toutes leurs ressources intellectuelles, sensorielles, etc..., au même titre que tous les autres enfants (cf. objectifs au Ministère de l'Education).

-Ces enfants ont besoin de mesures d'aide spéciales, mais devraient pouvoir, comme tous les autres, mener une vie aussi normale que possible, c'est-à-dire, demeurer à l'intérieur de leur milieu familial, fréquenter une école de leur quartier, etc... (cf. les réclamations et récriminations répétées des parents, membres des diverses "associations" nord-américaines "pour les enfants ayant des troubles d'apprentissage": ceux-ci déplorent le fait que leurs enfants doivent être desservis par des institutions privées et souvent éloignées, sinon regroupés avec les enfants au rythme d'apprentissage lent, parfois même aidés de façon particulière mais rarement de façon suffisante et adéquate, dans la majorité des commissions scolaires).

-Nous possédons à la CECM, ~~en~~ entre autres à la région III, des classes de ratio 1/15 déjà ouvertes et outillées (récupération), ainsi qu'un personnel (enseignants, responsable, psychologues) de plus en plus sensibilisé (voir annexe 2), sinon spécialisé, face à ce type de problèmes.

L'objectif et les grandes lignes

Nous espérons démontrer que l'on peut répondre adéquatement aux besoins spécifiques de ces enfants, à l'intérieur de la CECM, en expérimentant la formule suivante:

-Identification et regroupement d'une douzaine ou d'une quinzaine d'enfants, présentant de réels troubles d'apprentissage spécifiques, dans une classe de récupération de la région III.

-Rééducation effectuée par un enseignant, guidé, assisté et soutenu de façon suivie par une personne spécialisée dans les techniques d'évaluation et de rééducation de ces enfants, ceci durant une année ou plus selon les besoins des enfants.

Les démarches du bureau de psychologie de la région III

Nos démarches, advenant l'acceptation du projet, incluraient notre implication aux niveaux suivants:

1. début mai 1975: pré-sélection des candidats avec les directions des écoles du bassin choisi; nos critères spécifieraient, en plus de ceux des classes de récupération actuelles, des "difficultés majeures au niveau des acquisitions académiques" et des "stanines possiblement très faibles".

2. mai 1975: diagnostic différentiel des difficultés d'apprentissage des candidats soumis: évaluation intellectuelle; tests de motricité globale et fine, de perception et mémoire visuelle et auditive et d'orientation spatiale et temporelle. (L'évaluation pédagogique pourrait être faite par la personne déjà prévue à cet effet par le bureau d'orthopédagogie).

3. juin 1975: participation, avec la responsable des classes de récupération de la région, à la sélection finale des candidats et constitution du profil du groupe, selon les différents aspects évalués. Seraient retenus les enfants de potentiel intellectuel normal ou supérieur présentant un retard pédagogique d'un an au moins, en français et/ou en Mathématiques, de même que des problèmes marqués au niveau d'un (ou de plus d'un) des facteurs instrumentaux évalués.

4. 1975-1976:

-travail de collaboration avec le professeur et la rerponsable pédagogique.

-la participation du psychologue comprendrait, entre autres:

.collaboration à l'organisation de la classe (vg: identification de sous-groupes selon les similitudes des difficultés présentées, etc..),

.participation à des discussions de cas régulières visant à suivre l'évolution de chaque enfant et à graduer son programme de rééducation selon ses besoins (sources: Myklebust & Johnson, Valett, Young, Vayer, Bucher, le Boulch, Frostig, de Maistre, etc..),

.aide face aux difficultés de comportement s'il y a lieu

Temps prévu: 1/2 à 1 journée/semaine

5. juin 1975:

-Evaluation

.réadministration des tests différentiels pour évaluer les progrès instrumentaux,

.évaluation des progrès scolaires (tests de tranches, etc...),

.appréciation du professeur

-Orientation des enfants

Conclusion

Nous avons tracé ici l'ébauche d'un projet de services visant une petite population d'élèves. Ce sont des motifs d'ordre expérimental et temporel qui nous ont amené à restreindre notre échantillon. Advenant, cependant, le succès de cette expérience, le bureau de la région (et de la CECM), serait prêt à multiplier les énergies nécessaires pour collaborer avec le bureau de l'orthopédagogie et étendre ce service à tous les enfants présentant les mêmes besoins.

Ghislaine B.-Trudeau
Psychologue
Région Administrative III

Claire T.-Gagnon
Psychologue
Région Administrative III

GBT/CTG/idd

ANNEXE

Nous parlons ici des enfants qui ont des ressources intellectuelles, physiques et socio-affectives normales, au départ de leur carrière scolaire, mais qui, en raison de difficultés instrumentales marquées (en langage, motricité perception visuelle, perception auditive, orientation spatiale et/ou orientation temporelle) ne peuvent s'adapter à l'enseignement régulier. Ces difficultés causent des blocages chez ces enfants, l'accumulation de retard pédagogique dans l'une ou l'autre des matières de base, sinon les deux, de même que parfois, une perte de motivation face à l'expérience scolaire, qui devient pour eux une source de frustration et d'échec (-absentéisme, difficultés de comportement-).

Annexe 1

Rappelons de plus les définitions acceptées par le Ministère de l'Education au sujet des populations pour qui il permet d'appliquer un ratio de 1/15 ou 1/12:

"Enfants en difficulté d'apprentissage:

-dans une perspective d'organisation scolaire, l'enfant en difficulté d'apprentissage (...) se définit comme étant celui qui, en raison (...) de troubles d'apprentissage marqués, ne peut profiter de l'enseignement régulier et, par conséquent, doit être soumis à un enseignement spécial dans un groupe approprié."

"Déviations au niveau des apprentissages

-(...) malgré que leurs forces vives intellectuelles, sensorielles et physiques soient normales, ils éprouvent des difficultés variées de nature psyehologique et pédagogique. Plusieurs appellations courantes cherchent à désigner cette catégorie: troubles d'apprentissage; troubles de la perception; dyslexie; dyscalculie; dysorthographie; troubles du langage: dysfonction cérébrale; etc...Elles sont ici toutes comprises sous le titre général de déviations au niveau des apprentissages.

. déviations peuvent être graves ou mineures. A cha- q fois cependant, elles appellent des mesures spécia-

Annexe 2

Notons ici que les professeurs des classes de récupération ont reçu de nous, en plus du matériel leur venant du bureau de l'orthopédagogie, un supplément d'informatons et de suggestions concrètes concernant la rééducation des troubles d'apprentissage spécifiques, à l'occasion des interétapes de l'année en cours.

PSYCHOEDUCATION

BUREAU DE PSYCHOEDUCATION

"OPERATION RENOUVEAU"

I- Objectifs généraux du Bureau de psychoéducation

II- Les faits tels que vécus

III- L'évolution des services aux écoles

IV- Orientations à venir

I- OBJECTIFS GENERAUX

DU BUREAU DE

PSYCHOEDUCATION A LA C.E.C.M.

Objectifs généraux du Bureau de psychoéducation à la CECM

Introduction

L'objectif global du psychoéducateur à la CECM est d'aider les enfants en difficulté d'adaptation à s'intégrer au régulier et ce, dans une participation avec d'autres professionnels. Il a comme objectif spécifique le support à la direction, aux professeurs, aux parents et, bien entendu, aux enfants.

1. Face à l'élève en difficulté d'adaptation

Le psychoéducateur en milieu scolaire travaille à l'observation, à la réadaptation, à la rééducation et à la prévention des troubles de la conduite et du comportement, ainsi qu'à la réintégration de l'élève au régulier. Il vise ces objectifs généraux par des moyens précis, à savoir: l'organisation, l'animation et l'utilisation des éléments humains et physiques du milieu de vie qu'est l'école, afin de répondre le plus adéquatement aux affinités et urgences des sujets en situation scolaire. Il agit suivant une conception dynamique et totale de la personnalité, i.e. suivant les inter-relations entre les aspects physiologique, cognitif, affectif et social.

Nous verrons, plus en détail, au chapitre IV en quoi consiste le champ d'action du psychoéducateur dans le milieu de la CECM.

2. Face aux enseignants

Avec les enseignants, le psychoéducateur a pour buts:

- de les sensibiliser au rôle primordial de l'école face aux élèves en difficulté d'adaptation et face à l'importance de leur position dans l'application des moyens appropriés.
- de les informer de l'importance du dépistage précoce de ces élèves, et de la mise en action immédiate de moyens pour leur venir en aide.
- de leur permettre de prendre conscience que le temps n'est pas un facteur magique dans la réadaptation d'un élève, mais que seule une action curative peut améliorer son comportement.
- de les supporter dans leurs efforts, de les aider à développer des habiletés et des attitudes susceptibles d'apporter une aide opportune à ces élèves.

II- LES FAITS TELS QUE VECUS

1. Objectifs de l'Opération Renouveau

2. La psychoéducation et l'Opération Renouveau

   2.1 L'année "1" du projet

   2.2 Les psychoéducateurs

   2.3 Changement d'approches

1. Objectifs de l'Opération Renouveau

Voici ce que nous avons retenu des objectifs de l'Opération Renouveau:

a) par un ensemble de mesures, améliorer les chances des enfants de milieux défavorisés de profiter du système d'éducation;

b) favoriser les changements de l'école qui lui permettent de mieux s'adapter aux caractéristiques des enfants de ce milieu, de répondre à leurs besoins intellectuels, socio-affectifs et psychologiques;

c) À long terme, transformer l'école afin qu'elle devienne un des agents de développement et de promotion du milieu.

2. La psychoéducation et l'Opération Renouveau

2.1 L'année "1" du projet (1970-71)

Quelque peu parachutés, en septembre 1970, nous nous installons dans les quatre écoles dites "désignées." Chaque psychoéducateur donne deux jours entiers de service à chaque école et ce, à chaque semaine. Il dessert le 1er cycle en priorité. Une psychoéducatrice se charge essentiellement des références venant des maternelles.

2.2 Les psychoéducateurs

Pas préparés à bien jouer leur rôle dans le cadre de l'Opération Renouveau, ils sont d'abord démunis. Croyant trouver des enseignants collaborants ils n'y peuvent compter. De plus, ils se butent à une pédagogie désuète qui est la source d'une bonne partie des problèmes des enfants référés.

En cette première année, quelques-uns décident de travailler uniquement avec les enseignants engagés et disponibles, ceci limite énormément la tâche. D'autres choisissent de se centrer sur les enfants sans s'attendre à la collaboration du milieu.

2.3 Changement d'approches

La formule du 2 jours/semaine n'étant pas satisfaisante et ne permettant pas d'être personne-ressource pour le milieu, durant l'année scolaire 1971-72, la répartition du temps-horaire est différente. Le psychoéducateur est présent à la même école tous les avant-midi ou tous les après-midi. Cette formule permet une certaine stabilité et continuité dans le travail.

Parallèlement, notre attitude change face aux services à donner. On ne peut plus se contenter d'être confinés aux enfants. Il faut devenir des agents de changements et pour ce, s'intégrer à la vie de l'école. De là, nous participons aux différents comités d'école, aux fêtes sociales, aux projets particuliers. Nous sentons qu'il faut agir sur la pédagogie. Nous découvrons, surtout durant cette deuxième année de présence à l'école, qu'on ne peut aider les gens malgré eux.

L'année suivante (1972-73), on accepte de diminuer notre pression sur les enseignants et essayons de respecter le cheminement et les priorités de chaque école, même si nous le trouvons bien lent. Nous travaillons davantage avec les gens motivés; bien que nous ayons gardé une école où il n'y avait aucune collobora-tion, ceci parce que nous nous sentions responsables des enfants.

Ce cheminement nous amena durant les deux dernières années (1973-75) à investir davantage au niveau préscolaire; c'est à ce niveau que nous avons connu les personnes les plus impliquées et les plus disponibles. C'est là également où la pédagogie se transforme le plus rapidement, se remettant constamment en question.

III- EVOLUTION DES SERVICES DE PSYCHOEDUCATION DANS LES ECOLES DESIGNEES

Evolution des services de
psychoéducation dans les écoles désignées

Année	Ecole	Nombre de jours	Type de service
1969	St-Louis	4½ (ortho)	2 cl. d'adaptation
1970	St-Louis	4½ (ortho)	2 cl. d'adaptation
	Ste-Catherine	1 (R)	ressource
	Jean-Jacques-Olier	1 (R)	ressource
	Lartigue	1 (R)	ressource
	Marguerite-Bourgeoys	1 (R)	ressource
	St-Joseph	2½ (R)	ressource
	Jacques-Viger	1 (R)	ressource
	Notre-Dame-de-Grâce	½ (R)	ressource
	St-Charles	½ (R)	ressource
	Pré-scolaire région II	4½ (R)	ressource
1971	St-Louis	4½ (ortho)	2 cl. d'adaptation + ressource
	Ste-Catherine	2½ (R)	ressource
	Jean-Jacq Olier	2½ (R)	ressource
	Margueri	2 (R)	ressource
	Maternelles région II	2½ (R)	ressource

Année	Ecole	Nombre de jours	Type de service
1971	St-Joseph	2½ (R)	ressource
	Jacques-Viger	sur demande (R)	ressource
	Notre-Dame-de-Grâce	sur demande (R)	ressource
	St-Charles	1 (R)	ressource
	St-Irénée	4½ (ortho)	1 cl. d'adaptation
1972	St-Louis	4½ (ortho)	2 cl. d'adaptation + école
	Jean-Jacques-Olier	4½ (R)	ressource
	Marguerite-Bourgeoys	4½ (ortho)	ressource
	Maternelles région II	4½ (R)	ressource
	Victor-Rousselot	4½ (ortho)	2 cl. d'adaptation
	St-Charles	2 (R)	ressource
	St-Joseph	2½ (R)	ressource
1973	St-Louis	3 psych. t.p. (ortho)	4 cl. d'adaptation
	Lambert-Closse	4½ (ortho)	ressource
	Champagnat	4½ (ortho)	ressource
	Jean-Jacques-Olier	4½ (ortho)	ressource
	Marguerite-Bourgeoys	4½ (ortho)	ressource
	Maternelles région II	4½ (R)	ressource

Année	Ecole	Nombre de jours	Type de service
1973	St-Joseph	4½ (R)	1 cl. d'adaptation + école
	Victor-Rousselot	4½ (ortho)	2 cl. d'adaptation + école
	Ste-Catherine	2½ (R)	ressource école
	Maternelles région III	2½ (R)	ressource école
1974	St-Louis	3 psych.	4 cl. d'adaptation + école
	Champagnat	4½ (ortho)	ressource école
	Lambert-Closse	4½ (ortho)	ressource école
	Marguerite-Bourgeoys	4½ (ortho)	ressource école
	Jean-Jacques-Olier	4½ (ortho)	1 cl. d'adaptation + école
	Champlain	4½ (ortho)	2 cl. d'adaptation + école
	Pré-scolaire région II	1½ psych. (R)	ressource région
	St-Joseph	4½ (ortho)	1 cl. d'adaptation + école
	Victor-Rousselot	4½ (ortho)	2 cl. d'adaptation
	Pré-scolaire région I	1½ psych. (R)	ressource région
	Baril	4½ (ortho)	ressource école
	Pré-scolaire région III	4½ (ortho)	ressource région

(R) Financé par l'Opération Renouveau.

(Ortho) Financé par l'Orthopédagogie.

Remarque: En 1974, c'est l'Orthopédagogie qui finance la quasi totalité des services dans les écoles désignées, sauf pour le pré-scolaire des régions I et II.

On ne trouve plus de service sur demande en psychoéducation, sauf pour le secteur pré-scolaire.

IV- ORIENTATIONS A VENIR

IV- Orientations À venir

- Ecoles élémentaires

Notre bureau n'a pas de programme d'action précis pour les écoles en milieux socio-économiquement faibles

Nous continuerons cependant, dans le cadre de nos programmes d'intervention auprès des élèves en difficulté d'adaptation, de favoriser en priorité les écoles des secteurs les plus démunis.

- Secteur pré-scolaire

C'est dans ce secteur que l'on trouve le plus de développement.

Vous trouverez ci-joints les différents projets pour les régions I, II et III, plus le projet de perfectionnement des jardinières de l'Opération Renouveau auquel nous participons très activement.

- Secteur secondaire

Nous débuterons en septembre notre premier programme d'intervention à ce niveau.

ORGANISATION DU SERVICE AU PRE-SCOLAIRE

REGION I

Secteur Pointe St-Charles et Ville Emard

Temps alloué: 2 jours par secteur
+ ½ jour pour réunion du bureau

1. Prévention: - journées d'étude sur thèmes précis avec les jardinières avec l'aide de l'animatrice. Environ 1 journée par 2 mois plus possibilité de quelques jours en juin. (6 rencontres d'une journée environ.)

Temps alloué: ½ journée par semaine pour:

- préparation du contenu des rencontres avec les jardinières;
- évaluation de la démarche;
- collaboration avec l'animatrice;
- possibilité de rencontres avec les directions pour les informer du contenu du projet, des résultats des rencontres.

2. Consultation:

Temps alloué: 1 journée ½ semaine

- selon les demandes, un service de consultation est offert aux jardinières.

Répartition du temps: 1 journée d'observation dans les classes suivie d'une rencontre avec les jardinières;

½ journée pour rédaction du dossier;
- démarches à l'extérieur
- rencontre avec autres ressources de l'école
- communication avec les parents.

3. Follow up

Temps fort: mi-septembre à mi-octobre

Objectif: Vérification afin de s'assurer que le milieu offre des conditions nécessaires à l'évolution de l'adaptabilité de l'enfant.

Au besoin, référence aux services appropriés.

Le début de l'année, (septembre, octobre) sera consacré en grande partie au follow up et aux rencontres avec les différents agents du milieu scolaire, soit:

- rencontre des directions pour présentation de la mesure;
- rencontre de l'équipe pluri-disciplinaire du secteur afin de déterminer
  - . des objectifs communs
  - . des moyens efficaces de communication
  - . des périodes d'évaluation
- rencontre avec les jardinières pour préciser le service offert et présenter le programme de rencontres. (réf. prévention)

Particularités:

Secteur Nord: voir page suivante.

Secteur St-Henri : projet à élaborer pour travailler
Pte St-Charles en collaboration avec jardinières 4 ans et 5 ans plein temps plus animatrice du secteur.

Temps alloué: ½ journée/semaine maximum.

Région I - Secteur Nord

pour du ½ temps

I. Installation du service en début d'année

note: Ceci n'est qu'une liste de suggestions spécifiques qui peut, au besoin, s'ajouter aux politiques globales du service au pré-scolaire de la région I.

A. Direction

Une rencontre des directions en groupe et individuellement est nécessaire le plus tôt possible en début d'année.

A la réunion de groupe, les politiques et projets de l'année sont expliqués.

Aux rencontres individuelles l'on peut:

1) reprendre dans les politiques et projets ce qui est plus spécifique à l'école.

2) revoir rapidement les cas référés l'année précédente (classement, comportement.)

B. Jardinières

Une rencontre de groupe avec les jardinières (par secteur au niveau de la région) est essentielle le plus tôt possible dans le but:

1) d'expliquer le service

2) d'expliquer le mode de référence et remettre personnellement les feuilles de référence.

Si la réunion a lieu par secteur, on peut laisser, à chaque école le choix du genre de service désiré:

1) à date fixe (x fois par mois)
2) sur demande.

C. Autres professionnels

1. Participation à une rencontre du groupe pour présentation du service et projets spécifiques au secteur;
2. Rencontres individuelles du (des) psychologue (s) des écoles du secteur et du (des) travailleur (s) des écoles du secteur.

II- Consultation

Temps alloué: 1½ journée/semaine

Dans tous les cas:
1. observation de l'enfant à la maternelle
2. rencontre de la jardinière
   - cueillette d'information
   - élaboration de moyens pour aider l'enfant
3. rencontre de la direction

Au besoin:
4. rencontre des parents
5. contact avec autres professionnels de la C.E.C.M qui pensent être ressources
6. contact avec organismes extérieurs.

V- Description globale du projet

Ce projet impliquerait pour une période d'au moins 1 an un changement dans les politiques globales du service pré-scolaire du Bureau de psychoéducation.

- Schéma actuel de la consultation au pré-scolaire:
  - . enfant
  - . jardinière
  - . direction
- Schéma de travail suggéré:
  - . direction
  - . jardinière
  - . enfant

A. Population choisie pour le projet
Région I - Secteur Nord

Ce projet serait présenté, dans un premier temps, à toutes les directions du Secteur. Y adhéreraient, par la suite, les directions qui veulent s'impliquer dans l'action.

Dans un deuxième temps, les jardinières des écoles acceptantes seraient impliquées par leur direction.

B. Personnes-ressources qui pourraient être impliquées
- personne responsable de la région I;
- psychoéducatrice;
- animatrice des maternelles;
- travailleur social.

III- Prévention

Temps alloué: ½ journée/semaine

A. Service direct aux jardinières

1. Préparation en animation de journées d'inter-étape (possibilité de 3 pour l'année.)

2. Préparation de textes mémos ou matériel concret (ex.: schéma d'observation, fiche d'observation etc...) pouvant être utile aux jardinières.

B. Service indirect avec la collaboration de l'animatrice

1. Collaboration pour des rencontres de secteur;

2. Collaboration pour certains projets relevant de l'animatrice, mais s'adressant aux jardinières.

IV- Quelques raisons qui motivent ce projet:

1. Connaissance insuffisante de plusieurs directions d'école de la philosophie des besoins et du fonctionnement quotidien des maternelles de leur école.

2. Isolement des jardinières qui ont peu d'alimentation de l'école ou de la région et qui souvent adoptent, dans leur classe, une philosophie de leur choix, au détriment des besoins spécifiques des différents groupes d'enfants.

3. Augmentation du nombre d'enfants référés pour difficulté d'adaptation (hyper-activité, perte de contrôle, difficulté de concentration à la maternelle.)
Parmi ces enfants référés, certains réagissent aux conditions organisationnelles de la maternelle qu'ils fréquentent.

C. Modalités de travail

1) Organisation d'ateliers et sous-groupes de travail, groupant des directions d'école et des personnes-ressources pour l'étude d'un sujet pertinent. (une liste peut être faite sur différents sujets possibles.)

2) Discussion individuelle direction-psychoéducatrice sur l'application concrète, dans l'école, du thème étudié.

3) Transmission et discussion à l'école (jardinière-direction) du thème étudié en vue d'inventorier différentes possibilités d'expérimentation.

4) Aide régulière aux jardinières par la psychoéducatrice pour l'application dans les classes de certaines mesures.

5) Evaluation et réajustement par tous les gens impliqués

   a) à l'école
   b) à la région

des moyens expérimentés.

Chaque école reste libre de l'envergure de l'expérimentation et elle peut, au besoin, se retirer du projet.

note: une étude plus détaillée peut être faite.

VI- Rôle de la psychoéducatrice

Elle consacre ½ temps complet à:

- préparer les thèmes d'ateliers;
- animer, selon les cas, les rencontres de directions d'école;
- apporter une aide régulière aux écoles impliquées dans le projet
  - . directions
  - . jardinières
- offrir une aide exceptionnellement aux enfants en difficultés graves d'adaptation dans ce secteur.

ORGANISATION DU SERVICE AU PRE-SCOLAIRE

REGION II

Programme d'action pour l'année 1975-76

Temps: 6 jours au service des maternelles.

1 journée au perfectionnement professionnel.

1. Prévention

A. Laboratoire de jeu

Endroit: Ecole Garneau

Description du projet: Pendant une période de dix semaines consécutives, sont réunis dans un local avec deux monitrices et du matériel éducatif, dix enfants de 3 ans et leurs parents venus en observateurs.

Durant la première heure de la rencontre, c'est le laboratoire de jeu comme tel. Une séance de discussion d'une heure entre les parents complète l'observation. Le soir, une deuxième séance de discussion entre mères et pères.

N.B.: Les dix rencontres seront répétées trois ou quatre fois au cours de l'année. (septembre à juin.)

Objectif:

Ce projet vise à amener les parents à observer et à prendre conscience de leurs attitudes et leur comportement vis-à-vis eux-mêmes et de leurs enfants.

Il veut aider les parents à mieux communiquer entre eux et avec leurs enfants et à pouvoir assurer que l'éducation des enfants ne soit pas uniquement l'affaire de la mère mais aussi celle du père.

c.f.: document fait à la région II "Sensibilisation à la vie familiale."

Rôle de la psychoéducatrice

Ce projet étant une initiative de l'Association canadienne de la santé mentale, notre rôle sera, pendant la première série, uniquement un rôle d'observateur.

Durant les séries subséquentes, le rôle reste encore à définir. Nous prévoyons jouer un rôle plus actif, en collaboration avec un psychologue ou un travailleur social de la C.E.C.M.. Si cela n'était pas possible, nous devrions nous détacher du projet.

B. Rencontre avec les jardinières à l'inter-étape

Cette année, il y a une rencontre par mois avec les jardinières du régulier. Ces rencontres furent préparées avec la collaboration de l'animatrice des maternelles, Mme Monique Turcot-Vermette. Dans une première phase, nous avons essayé de voir avec les jardinières leurs besoins et attentes face à leur travail en maternelle ainsi que de leur action auprès des enfants.

Dans une deuxième phase, nous avons amené les jardinières à penser et à échanger sur les objectifs qu'elles poursuivent en maternelle.

Dans une troisième phase, nous avons présenté avec les jardinières un tableau-synthèse représentant les différents défis que l'enfant doit surmonter en maternelle ainsi que la jardinière doit relever au niveau de son travail.

Pour l'année prochaine, il est prévu que notre travail de collaboration avec l'animatrice des maternelles se poursuive. Les rencontres seront pensées un peu différemment à ce qui s'est vécu cette année. Ainsi, nous prévoyons rencontrer les jardinières cinq fois durant l'année et lors de ces rencontres, il y aura possibilité pour les jardinières de se grouper en équipe de travail selon des centres d'intérêt bien précis. Il reste à déterminer avec l'animatrice les prédominances qui seront retenues comme centres d'intérêt.

C. Projet Lavallée

Cette année, j'ai participé une journée/semaine à un projet proposé aux jardinières de l'Opération Renouveau (maternelles de 4 ans et 5 ans plein temps.) Ce projet vise à établir un plan de référence à partir du matériel déjà existant en maternelle.

Le rôle de la psychoéducatrice

Le rôle que j'ai joué dans ce projet fut de participer très étroitement avec l'initiateur du projet, M. Marcel Lavallée, ainsi que deux autres psychoéducatrices à l'organisation pratique du projet. En fait, nous avons planifié les modalités de travail et nous avons déterminé comment animer nos équipes, comment classifier les fiches de travail et comment coordonner tout ce fonctionnement.

La répartition horaire

1 journée par semaine se répartissant ainsi:

½ journée (A.M.): animation des équipes

½ journée (P.M.): réunion avec M. Lavallée pour préparer la rencontre suivante ainsi que la vérification de la classification faite durant l'avant-midi.

Pour l'année prochaine, il y aura nécessité d'avoir encore une journée par semaine pour pouvoir continuer à participer au projet.

2. Consultation

Le travail de consultation auprès des jardinières se poursuivra. Ce type de travail demeure notre principale activité.

Cette année, le service itinérant aux maternelles a répondu à:

- 11 écoles
- 22 cas et plus ....

3. Follow up

Cette année, nous avons offert un nouveau service: le "follow up." Tous les cas d'enfants qui nous ont été référés l'année dernière ont tous été revus cette année afin de vérifier si ces enfants avaient encore besoin d'aide.

L'année prochaine nous prévoyons offrir encore nos services. Pour les cas d'enfants qui sont en "maternelle 4 ans" et qui iront en "maternelle 5 ans", nous pourrons continuer notre aide durant toute l'année s'il y a besoin. Cependant, pour les enfants de "maternelle 5 ans" qui iront soit en première année ou en classe d'attente, nous ne pourrons pas leur offrir une aide soutenue durant l'année. Ce type de follow up ne sera qu'une simple vérification à savoir où est rendu l'enfant, ou encore une orientation de l'enfant vers d'autres ressources.

ORGANISATION DU SERVICE AU PRE-SCOLAIRE

REGION III

SERVICE ITINERANT AUX MATERNELLES

REGION ADMINISTRATIVE III

PROGRAMME D'ACTION POUR 1975-76

1. Prévention

- Rencontres avec le groupe des jardinières régulières lors des interétapes, en collaboration avec l'animatrice aux maternelles. (Maximum de 3 rencontres)
- Participation aux journées du mercredi des jardinières de l'Opération Renouveau. (Maximum 1 journée/semaine)

2. Consultation aux jardinières (1 personne plein temps)

- Service offert sur demande aux jardinières en difficulté avec des individus ou des groupes présentant des problèmes de comportement et des troubles d'adaptation.
- Enfants présentant des difficultés de l'ordre:
  - . du mauvais contrôle des émotions
  - . de l'opposition
  - . de l'inhibition
  - . de l'immaturité
  - . de la passivité
  - . troubles réactionnels
  - . agressivité
- Groupes difficiles à organiser et à animer parce qu'
  - instables
  - immatures
  - agressifs
  - hyperactifs

(maximum: 30 cas, 15 écoles non déterminées d'avance - "premiers arrivés, premiers servis")

3. Traitement individuel ou de groupe (1 personne plein temps)

- Après un dépistage systématique durant les mois de septembre et octobre des traitements à court ou à long terme seront offerts aux enfants présentant des troubles graves de comportement et/ou d'adaptation.

A. Traitement à l'intérieur de la maternelle (court terme)

- S'adresse à un individu à l'intérieur d'un groupe;
- S'adresse à un sous-groupe à l'intérieur d'un groupe;
- S'adresse à un groupe entier.

- Consiste en une co-organisation, co-animation et à un retour sur les activités avec la jardinière responsable d'une ou de toutes les activités de la demi-journée à la maternelle.

- Pour la psychoéducatrice

  Disponibilité de: 4 demi-journées/semaine
  Maximum : 16 traitements de ce type par année

- Pour une jardinière

  Possibilité de : 2 demi-journées/semaine
  Durée maximum : 6 semaines

B. Traitement à l'extérieur de la maternelle (long terme)

- S'adresse à un individu;
- S'adresse à un petit groupe.
- Consiste en l'organisation, l'animation et l'utilisation d'acitivités thérapeutiques par la psychoéducatrice dans un local organisé à cette fin à l'intérieur de l'école fréquentée par le ou les enfants référés.

Disponibilité de : 4 demi-journées/semaine

Nombre d'enfants par année: entre 4 et 10 enfants (selon la proportion des traitements individuels ou de groupe)

N.B.: Il serait nécessaire qu'une équipe d'un psychologue et d'une travailleuse sociale puisse collaborer avec les psychoéducatrices à l'évaluation, à la consultation et au traitement des enfants référés au service de consultation et au service de traitement.

ORGANISATION DU SERVICE AU PRE-SCOLAIRE

PERFECTIONNEMENT DES JARDINIERES

PROJET MATERNELLES CECM - GREC

Retour sur le travail accompli par
les psychoéducatrices en 1974-1975

En conformité avec le projet présenté par le GREC en septembre 1974,

- animation des équipes des 45 jardinières de l'Opération Renouveau travaillant à classifier, par domaines de comportement, les objectifs visés par les activités actuellement proposées sur fiches dans les maternelles. Cette classification était effectuée selon les taxonomies de Blomm (domaine cognitif), Krathwell (domaine affectif) et Harrow (domaine moteur), à raison d'une demi-journée/semaine, d'octobre 1974 à juin 1975.

- collaboration à la préparation de documents pouvant aider les jardinières dans ce travail.

- revision, critique et correction des classifications établies par les jardinières.

- animation de réunions plénières occasionnelles.

Orientation du travail projeté par les psychoéducatrices en 1975-1976

En regard des opinions et des propositions émises par les jardinières, des théories actuelles sur le développement de l'enfant, de l'expérience acquise dans la pratique professionnelle.

- participation active, conjointement avec le GREC et une équipe consultante multidisciplinaire, à l'élaboration d'un plan de référence fournissant un inventaire exhaustif et significatif des objectifs pouvant être poursuivis durant la fréquentation de la maternelle des 4 et 5 ans.

...juin et septembre: - établissement de postulats qui guideront l'évaluation par les jardinières, de l'importance relative des domaines de comportement.

- préparation d'une proposition de contenu.

...octobre à mi-novembre: analyse critique et synthèse de l'évaluation de l'importance relative des domaines de comportement fournis par les jardinières.

- rédaction d'un contenu en fonction des critiques formulées par les jardinières.

..mi-novembre à mi-janvier: - analyse critique et adoption des objectifs complémentaires proposés par les jardinières.

- établissement des postulats, de la rédaction et de l'organisation des situations d'apprentissage (principes et matériel didactique.)

..mi-janvier à mai: - supervision de la rédaction (par les jardinières) des objectifs, des situations d'apprentissage et d'évaluation des domaines cognitif, affectif et psychomoteur.

..juin ...: - supervision de la rédaction du plan de référence.

- animation de plénières occasionnelles avec les jardinières.

BUREAU DE PSYCHOÉDUCATION

COMITE DES MATERNELLES

EXPANSION DE LA MESURE

Traitement individuel ou de groupe

Types

I. A l'intérieur de la maternelle

- court terme individuel
- court terme de groupe

II. A l'extérieur de la maternelle

- long terme individuel
- long terme de groupe

Personnel

Un psychoéducateur (trice) à plein temps.

Temps alloué

4 demi-journées/semaine réservées pour les traitements à long terme.

4 demi-journées/semaine réservées pour les traitements à court terme.

2 demi-journées/semaine pour rencontres, discussions de cas, réunions, etc...

Nombre d'écoles touchées par année

Maximum : 18

Dépistage

Période de dépistage systématique: septembre et octobre. Se poursuit au cours de l'année (pour le traitement à court terme.)

Références

Cas diagnostiqués et référés par les professionnels de la région, en particulier, le psychoéducateur (trice) consultant aux maternelles.

Prise en charge

Après discussion avec les référants.

Selon les disponibilités d'horaire du psychoéducateur (trice) traitant.

Travail auprès des parents

Est assuré par une travailleuse sociale.

Lors de la prise en charge, fait l'évaluation familiale.

En cours de traitement, a la responsabilité d'établir un lien de continuité entre la famille et le psychoéducateur (trice) traitant.

Supervision

. Supervision régulière, bi-mensuelle ou mensuelle assurée au psychoéducateur (trice) traitant.

. Objectifs: discuter des cas traités, objectiver les problèmes rencontrés, critiquer les interventions du traitant.

. Qualifications: expérience de traitement auprès d'enfants d'âge pré-scolaire.

I TRAITEMENT A L'INTERIEUR DE LA MATERNELLE

- COURT TERME -

Définition

Consiste en une co-organisation, co-animation et à un retour sur les activités vécues, avec la jardinière responsable, d'une ou de toutes les périodes d'une demi-journée de maternelle.

Ce type de traitement s'adresse

- à un individu à l'intérieur du groupe
- à un sous-groupe à l'intérieur du groupe
- au groupe entier

CLIENTELE

Individus	Groupes
Enfant présentant un problème aigu d'adaptation à la maternelle, dû à un manque de contrôle interne, à un manque de stimulations, à une difficulté passagère de mise en relation avec l'adulte et/ou les pairs.	Sous-groupe ou groupe présentant un problème d'organisation et d'animation pour la jardinière responsable, problème relié à une dynamique non utilisée ou utilisable par la jardinière. Groupe manquant de structures et de contrôle, groupe immature hyperactif, agressif.

MODALITES

Cas les plus graves	Cas les plus graves
. L'enfant fréquente à temps partiel: lorsque la psychoéducatrice est là. La fréquentation est graduellement augmentée en fonction de l'amélioration du comportement de l'enfant.	. La psychoéducatrice est présente à toutes les activités de la demi-journée.

Cas moins graves	Cas moins graves
. L'enfant fréquente à temps plein: 2 demi-journées, la psychoéducatrice et la jardinière sont en présence; 3 demi-journées, la jardinière est seule en présence.	. La psychoéducatrice n'est présente qu'à une (ou plus) des activités de la demi-journée.

Organisation

Quatre demi-journées/semaine sont réservées dans l'horaire de la psychoéducatrice pour ce type de traitement. Après évaluation du problème et entente entre la jardinière et la psychoéducatrice, le traitement commence dès qu'il y a une possibilité à l'intérieur de cet horaire.

Ce traitement est prévu pour une durée maximum de 6 semaines à raison d'un maximum de 2 demi-journées/semaine par maternelle.

Avantages

Pour un idividu: mesure de support qui peut permettre à l'enfant de s'intégrer plus facilement et rapidement

- permet de laisser l'enfant dans son groupe;
- permet de laisser l'enfant avec sa jardinière (qui reste la personne la plus significative);
- permet d'agir sur l'ensemble du groupe;
- permet d'influencer directement les interventions de la jardinière vis-à-vis de l'enfant et du groupe.

Pour un groupe: l'intervention d'une personne extérieure, non impliquée encore dans le groupe,

- permet la redécouverte des composantes du groupe et vise à favoriser leur réorganisation et leur évolution;
- permet de participer directement avec la jardinière à la découverte et à l'utilisation de moyens d'aide concrest, adaptés au groupe;
- permet l'évaluation plus approfondie des cas problèmes.

II TRAITEMENT A L'EXTERIEUR DE LA MATERNELLE

- LONG TERME -

Définition

Consiste en une organisation, animation et utilisation d'activités thérapeutiques par la psychoéducatrice traitante, dans un local organisé à cette fin, à l'intérieur de l'école fréquentée par le ou les enfants référés.

Ce type de traitement s'adresse à un individu ou à un petit groupe (maximum de 5 enfants.)

CLIENTELE

Individus	Groupes
Enfant présentant un problème grave de comportement (tendances névrotiques) et dont l'établissement d'une relation significative avec un adulte thérapeute apparaît comme primordiale.	Mêmes types d'enfants. Regroupe des enfants ayant la capacité de profiter de la présence et de l'interaction de pairs.

MODALITES

Tout en continuant à fréquenter la maternelle régulière à temps plein ou partiel (selon l'entente avec la jardinière), le ou les enfants rencontrent hebdomadairement et à horaire fixe la psychoéducatrice durant l'année.

Organisation

Quatre demi-journées/semaine sont réservées dans l'horaire de la psychoéducatrice pour ce type de traitement. Le dépistage systématique des cas nécessitant ce type de traitement est organisé durant les mois de septembre et octobre.

Ce traitement est prévu pour une durée minimum de 6 mois à raison d'un maximum de 2 demi-journées/semaine par enfant ou groupe.

Avantages

Permet de traiter des cas graves, dès leur entrée à l'école, sans les retirer du milieu régulier.

EXEMPLE D'HORAIRE-TYPE

DE PSYCHOEDUCATEUR (TRICE) TRAITANT

	A.M.		P.M.	
LUNDI	Long terme individuel Ecole A	rapport d'observation travail personne	Long terme groupe Ecole B	rapport d'observation travail personnel
MARDI	Court terme groupe Ecole C	rapport rencontre jardinière	Court terme individuel Ecole D	rapport rencontre jardinière
MERCREDI	Long terme individuel Ecole E	rapport d'observation travail personnel	Long terme groupe Ecole B	rapport d'observation travail d'observation
JEUDI	Court terme individuel Ecole F	rencontre jardinière rapport	Court terme groupe Ecole G	rencontre jardinière rapport
VENDREDI	Réunions Supervision Discussion de cas Rencontre travailleuse sociale Etc...		Réunion de bureau	

SERVICE SOCIAL

1. OBJECTIFS

1.1. Objectif global

> Intensifier (...) les services d'aide aux étudiants.
>
> Des services professionnels d'aide aux étudiants devraient s'attaquer aux aspects du problème qui relèvent de leur compétence respective et y sensibiliser le personnel enseignant par une participation au travail de renouvellement de l'école.
> (Politiques de la C.E.C.M.)

1.2. Objectifs particuliers

1.2.1. Objectifs de réalisation

Au Bureau de service social, une fois les politiques générales établies, les projets s'opérationnalisent suivant les besoins spécifiques de chaque école, le travailleur social établissant un contrat d'activités pour l'année avec la direction de l'école.

Les objectifs de réalisation varient donc nécessairement d'une école à l'autre.

On peut tout de même dégager les objectifs de réalisation les plus fréquents soit:

1.2.1.1. Intensification de l'aide directe aux élèves ayant des besoins spéciaux en priorité au 1er cycle de l'élémentaire.

1.2.1.2. Sensibilisation et implication des parents.

1.2.1.3. Sensibilisation du personnel de l'école aux traits socio-culturels spécifiques et aux besoins des enfants et des familles du milieu.

1.2.1.4. Organisation et/ou participation à des projets conjoints impliquant école, ressources communautaires, parents.

1.2.2. Objectifs d'efficacité

1.2.2.1. Améliorer le comportement social, le rendement scolaire ou l'assiduité des élèves présentant des problèmes ou des besoins particuliers.

1.2.2.2. Promouvoir chez les parents une meilleure collaboration avec l'école et favoriser l'accomplissement de leur rôle d'éducateurs de leurs enfants.

1.2.2.3. Susciter dans l'école une perception renouvelée du milieu social et collaborer à l'élaboration de programmes adaptés aux enfants du milieu.

1.2.2.4. Créer un réseau de liens entre l'école, les familles et les ressources communautaires afin de répondre à des besoins ou des problèmes sociaux des élèves.

N.B. Les objectifs pré-cités sont également poursuivis en d'autres milieux; cependant dans les écoles désignées, les activités revêtent souvent un caractère particulier en raison même de leur relation avec le milieu.

2. MODALITES

2.1. Historique

Evolution du Service Social dans le cadre de l'O.R.

De 1965 à 1970

Projet P.A.S.S. à l'école J.-J. Olier.

La décentralisation des services du Bureau de service social dans les régions permet aux travailleurs sociaux des régions I et II de s'intéresser de beaucoup plus près à la problématique des milieux socio-économiquement faibles et aux fonctions, rôles et approches du service social dans ces milieux.

Durant cette période, la Division des Services spéciaux à la C.E.C.M. élabore des éléments d'intervention en milieux défavorisés. La directrice du Bureau de service social apporte une contribution continue à la définition des politiques et des programmes dans les futures écoles désignées, surtout en ce qui concerne les relations famille-école et les besoins personnels des élèves.

1970-1971

Sous la responsabilité d'une travailleuse sociale en école désignée, formation d'un comité "d'écoles désignées" regroupant le personnel de service social attaché aux écoles désignées. Il tient des réunions aux quinze jours.

Le comité fait une analyse des tâches à partir d'une étude américaine[1] et produit un rapport remis au coordonnateur de l'O.R.; ce comité permet aussi la mise en commun des expériences dans les diverses écoles; il élabore un dossier-école pour favoriser chez le travailleur social une meilleur connaissance de l'école dans son milieu - cet instrument a par la suite été amélioré en vue d'être utilisé avec certains groupes d'enseignants.

1971-1972

Dès le début de son fonctionnement, le "Comité de coordination interne" de l'O.R. intègre parmi ses membres une représentante du Bureau de

(1) Costin, Lela B. "An Analysis of the Tasks in School Social Work" in Social Service Review, Vol. 43 no 3, 1969.

service social afin de mieux tenir compte des liens entre le développement social et l'éducation. Le comité "d'écoles désignées" travaille à approfondir et systématiser l'action et les buts du Bureau. Il produit un document définissant les rôles et les fonctions du service social en écoles désignées, document utilisé par la suite dans l'établissement du contrat avec l'école.

1972-1973

Le comité "d'écoles désignées" est aboli. A l'automne il y a des sessions intensives pour l'initiation du nouveau personnel, assumées par l'animatrice du comité, devenue coordonnateur de l'O.R. pour le Bureau de service social.

Le personnel se regroupe en comités interrégionaux suivant ses intérêts professionnels (casework; groupes de mères; interventions collective, etc.).

Les responsables des régions I, II et III se rencontrent avec le coordonnateur pour assurer une meilleure information réciproque

des politiques, projets et réalisations en cours.

1973-1974

Les rencontres des responsables du service social dans les régions I, II, III avec le coordonnateur se poursuivent.

Le personnel de la Région II entreprend une étude de la problématique de la participation des parents à la vie de l'école; il rédige un document de travail.

Le personnel social des écoles désignées des autres régions est par la suite associé à cette démarche.

En juin 1974, les membres du Bureau de service social des écoles désignées remettent au "comité de coordination interne" de l'O.R., par l'entremise de Mme M.-P. Marceau, coordonnateur, un rapport dans lequel ils livrent leur perception de l'O.R. (objectifs et mesures) et les perspectives d'action du service social dans les écoles désignées.

1974-1975

Le rapport précité est étudié dans les régions I, II, III par les équipes de direction régionales; il donne lieu à des séances de travail avec les principaux des écoles désignées dans le III et avec tous les principaux d'écoles élémentaires et secondaires dans le II.

A la demande du Comité de coordination les praticiens en service social des écoles désignées procèdent à un inventaire des collaborations entre ces écoles et les organismes du milieu.

De leur propre initiative, 5 membres du personnel constituent un groupe d'étude sur le rôle de l'école en milieux socio-économiquement faibles.

2.2. Critères de fonctionnement du Programme

2.2.1. Du côté de la Commission scolaire

Le personnel de service social était rémunéré jusqu'au 1er juillet 1973 par le Ministère de l'Education à même une enveloppe budgétaire

répartie sur l'ensemble du personnel professionnel des services d'aide aux étudiants.

En 1970-71, 1971-72 et 1972-73, des postes supplémentaires furent octroyés à même le budget de l'Opération Renouveau au "pro rata" du nombre d'écoles désignées.

A compter de juillet 1973, le personnel du service social scolaire de la C.E.C.M. (comme celui des autres commissions scolaires de l'Ile de Montréal) a été intégré au Centre des services sociaux de Montréal métropolitain (C.S.S.M.M.).

Un comité conjoint représentant la C.E.C.M. et le C.S.S.M.M. a préparé et conclu annuellement un contrat de services dans lequel figurent les programmes d'intervention reliés à l'Opération Renouveau et les effectifs nécessaires à leur réalisation.

En 1973-74, il a été finalement possible d'obtenir du Ministère des Affaires Sociales deux postes additionnels, ce qui était en-deça du nombre d'écoles désignées à desservir.

En 1974-75, malgré des demandes réitérées, le M.A.S. n'a pas accordé les postes supplémentaires réclamés.

2.2.2. Du côté de l'école

2.2.2.1. Que l'école accepte la présence d'un travailleur social à un minimum de 2 jours /semaine; idéalement que les besoins spéciaux aient été identifiés par l'école chez les élèves et/ou chez leurs parents;

2.2.2.2. Qu'il y ait un bureau de travail fermé avec téléphone.

2.2.2.3. Qu'il y ait accessibilité aux services de téléphone et de secrétariat de l'école pour formules d'inscription des cas et communiqués brefs aux parents;

2.2.2.4. Qu'il y ait autant que possible dans l'école d'autres professionnels des services aux étudiants afin d'entreprendre une action concertée sur plusieurs plans à la fois.

2.2.3. Du côté du travailleur social

2.2.3.1. Qu'il accepte librement une affectation en école désignée;

2.2.3.2. Qu'il accepte de jouer un rôle polyvalent pouvant impliquer: animation des parents, casework, travail en comités, coordination du travail des bénévoles, etc.;

2.2.3.3. Qu'il accepte de participer à des activités d'encadrement et de perfectionnement concernant le travail en écoles désignées.

2.2.4. Changements apportés

1o Dans la plupart des écoles désignées, le service social a demandé et obtenu un local de réunion pour les parents à cause des programmes d'activités impliquant leur participation;

2o Les services de secrétariat ont été réduits en relation avec la diminution des services de secrétariat dans les écoles;

3o Dans la répartition du temps service social entre les écoles, l'expérience a démontré que le 3 jours n'était pas nécessairement la formule à retenir pour toutes. Une moyenne de 2 jours est attribuée à l'ensemble des écoles désignées d'une région et les affectations, établies par contrat avec la direction de chaque école, dépendent de quelques variables, v.g. les projets de l'école, la disponibilité des enseignants, le besoin de services spéciaux estimé par la direction, les priorités régionales, le nombre limité des postes au bureau de service social.

2.3. Population visée

Années	Ecoles élémentaires	Population étudiante
1970-71	8 écoles	3,060 élèves
1971-72	16 écoles	7,202 élèves
1972-73	23 écoles	10,832 élèves
1973-74	30 écoles	13,523 élèves
1974-75	35 écoles	15,551 élèves

2.4. Population desservie

Année \ Région	Région I	Région II	Région III
1970-71	Ecoles désignées desservies: 3/3 écoles Temps Service social par école 2 à 3 jrs/sem. Total: 7½ jrs/sem.	Ecoles désignées desservies: 4/5 écoles Temps Service social par école 2 à 3 jrs/sem. Total: 12 jrs/sem.	nil
1971-72	5/6 écoles 2 à 3½ jrs/sem. par école Total:11½ jrs/sem.	10/10 écoles 2 à 2½ jrs/sem. par école Total: 22 jrs/sem.	nil
1972-73	8/8 écoles 2 à 3½ jrs/sem. par école Total: 18 jrs/sem.	14/15 écoles 2 à 2½ jrs/sem. par école Total: 27 à 30 jrs/sem.	nil
1973-74	9/9 écoles 2 à 3 jrs/sem. par école Total: 19½ jrs/sem.	17/17 écoles ½ à 2½ jrs/sem. par école Total: 30 jrs/sem.	4/4 écoles 1½ à 2 jrs/sem. par école Total: 7½ jrs/sem.

Année / Région	Région I	Région II	Région III
1974-75	8/10 écoles 1 à 3 jrs/sem. Total 20 jrs/sem.	19/20 écoles 1 à 3 jrs/sem. Total 30 jrs/sem.	5/5 écoles 1½ à 2½ jrs/sem. Total 10 jrs/sem.

N.B. 1o *Les services de fréquentation scolaire aux écoles désignées ne sont pas inclus dans ce tableau, mais ils sont offerts dans le cadre des activités professionnelles du Bureau de service social. De plus, certains postes en fréquentation scolaire relèvent du budget de l'O.R. sur une base annuelle.*

2o *Quelques travailleurs sociaux sont affectés à quelques écoles secondaires des régions I et II en milieux défavorisés, bien qu'ils ne relèvent pas du budget de l'O.R.*

2.5. Modes d'intervention du service social

2.5.1. Premier objectif de réalisation

Intensifier les services d'aide directe aux élèves ayant des besoins spéciaux.

Les services sont accordés en priorité au 1er cycle de l'élémentaire incluant le préscolaire.

Moyens:

- L'intégration du travailleur social à l'école pendant une période consécutive ou non de 1½ à 3½ jours/semaine (moyenne de 2 jours);
- La mise au point d'un processus de référence continue des élèves ayant des problèmes d'adaptation ou de comportement;
- Une aide directe à ces élèves par les services d'évaluation, de consultation; aux enfants et à leur famille;
- Le développement, dans quelques écoles, du service de bénévolat étudiant par lequel des élèves finissants du secondaire et/ou des étudiants de niveau collégial

apportent une aide individuelle ou de groupe à des enfants ayant besoin de socialisation, de communication (rencontre hebdomadaire bénévole-enfant);

- Le jumelage de certaines écoles désignées avec des écoles mieux pourvues afin de répondre aux besoins primaires des enfants: vêtements, jouets, etc;
- Le travail avec les familles, en particulier les familles à problèmes multiples;
- La concertation des efforts auprès des enfants et de leurs familles avec les professeurs, les ressources communautaires notamment avec les agences de services familiaux;
- Les services réguliers d'un conseiller en fréquentation scolaire à certaines écoles afin de réduire le taux d'absentéisme des enfants.

2.5.5.1. Changements apportés

Par rapport aux "services sur demande" et aux "services réguliers", donnés

ailleurs, les services intensifs aux écoles désignées signifient:

- Plus de temps à la même école;
- Un dépistage plus systématique des élèves ayant des besoins spéciaux et la possibilité de les aider au bon moment;
- Le passage de services du type "cas par cas" à une approche plus collective des problèmes sociaux des enfants sans délaisser les élèves ayant des besoins spéciaux;
- Une action mieux concertée avec les professeurs: l'échange d'information et de plans d'action devient possible. Cette collaboration a donné des résultats tangibles au plan de la fréquentation scolaire dont le taux s'est grandement amélioré en certaines écoles, avec l'appui des conseillers en fréquentation;
- Une collaboration mieux articulée a- avec les autres professionnels des services aux étudiants, via la prise en charge des situations-problèmes.

la mise en marche de projets spéciaux pour des groupes d'enfants ayant des besoins semblables;

- La diminution graduelle des services de bénévolat et de jumelage d'écoles au profit de projets impliquant davantage le milieu, sauf dans les cas où les bénévoles sont des étudiants d'une école voisine d'une école désignée.

2.5.2. Deuxième objectif de réalisation

Sensibilisation et implication des parents

Ce travail s'accomplit à travers le casework les projets mis sur pied par l'école et auxquels collabore le travailleur social, parfois à travers les groupes de marraines et autres activités avec les parents, en particulier les groupes de mères des pré-maternelles et le programme de transition élémentaire-secondaire.

2.5.2.1. Groupes de mères

En effet, c'est au niveau des groupes de mères qu'il y a eu l'intervention

la plus structurée et le plus continue. Ce programme représente environ 25% du temps du personnel social des écoles désignées.

- Entente de principe: là où s'implante une classe (ou deux) de prématernelle, le service social assure ½ à 1 journée/semaine du temps d'un travailleur social pour le travail auprès des parents, au premier et/ou au second semestre selon les possibilités.
- Entente locale du travailleur social avec la jardinière pour les modalités des projets avec des parents, i.e. une série de réunions ou des projets particuliers.
- Aide à l'accueil des parents lors de l'inscription des enfants.
- Organisation et animation de rencontres hebdomadaires avec les mères, d'une durée égale au temps de classe (a.m. ou p.m.) pour réaliser avec elles diverses activités, seules ou avec les petits, dans la

classe ou à l'extérieur de l'école, avec la collaboration occasionnelle de personnes-ressources, v.g. nutritionniste, psychiâtre, psychologue, jardinière, etc.

2.5.2.2. Evolution de la contribution du service social aux activités des groupes de mères et des jardinières.

De 1970 à 1973

Participation active à la sélection et au recrutement des enfants, organisation et animation de groupes de mères dans le but de favoriser la relation famille-école et d'améliorer les attitudes éducatives à la maison.

1973-1974 et 1974-1975

Une travailleuse sociale est affectée à plein temps à la coordination du travail des jardinières et des membres du bureau de service social en écoles désignées; elle joue le rôle d'animatrice aux réunions hebdomadaires des jardinières; elle aide celles-ci

à bâtir des activités avec les parents (à court ou long terme.)

Cette coordonnatrice offre en plus une consultation individuelle aux jardinières à propos d'enfants difficiles.

En 1974-75, l'accent est mis sur le travail auprès des jardinières affectées aux maternelles plein temps pour enfants de 5 ans qui ont des besoins particuliers.

Quant au programme concernant les groupes de mères, au début, il s'agissait principalement de projets avec les parents dont la travailleuse sociale était initiateur et responsable. Cette année, en 1974-75, il s'agit de "projets conjoints" au niveau du préscolaire, c'est-à-dire qu'ils partent davantage des préoccupations de la jardinière, bien que la travailleuse sociale demeure le principal animateur des rencontres de parents.

Il y a plus d'activités réalisées où parents et enfants se retrouvent ensemble.

Exemple de réalisations avec les parents:

- une journée de maternelle avec les parents le soir (information);
- visites au marché, parents et enfants, sur le thème des fruits et légumes (langage);
- activités conjointes au gymnase (psycho-motricité);
- réalisation d'un projet langage avec fiches étudiées par les parents;
- fêtes spéciales: anniversaires, Halloween, Noël, etc., où le goûter est préparé par les mères;
- visites conjointes à la bibliothèque de l'école ou du quartier pour "l'heure du conte" (langage);
- éducation sexuelle: les mères assistent à la leçon donnée en classe par la jardinière et reprennent ensemble la discussion (formation personnelle et sociale);

- maternelles-maison;
- jeux de rôles à partir du vécu des petits de 4 ans (attitudes éducatives);
- journées vertes, blanches: les comportements mère-enfant sont repris aux réunions animées par la travailleuse sociale.

2.5.2.3. Participation des mères aux groupes

1971-1972

La présence au groupe a varié environ de 20% à 80% de la population de la classe. Les groupes constitués sont demeurés stables avec 2/3 de membres assidus et 1/3 de membres flottants.

1972-1973

Sur 21 maternelles 4 ans

- 10 ont bénéficié de 2 groupes
- 9 d'un seul groupe
- 2 n'ont pas reçu ce service.

Le service a été assuré par 13 membres du Bureau de service social et

deux stagiaires en service social.

Clientèle rejointe: 309 parents (dont 5 pères). Les 21 groupes ont tenu une moyenne de 11 rencontres tenues généralement au rythme d'une fois par semaine.

1973-1974

34 groupes ont été organisés pour 20 écoles.

Clientèle rejointe: 269 parents, soit une moyenne de 11.7 mères par groupe de 15 ou 18 enfants.

Les 34 groupes ont tenu en moyenne 11.3 rencontres sur une base hebdomadaire.

1974-1975

Statistiques non établies à ce jour, mais la tendance est la même.

2.5.2.4. Changements apportés

1o Résultats du travail avec les mères: signalons principalement le

développement de nouvelles habiletés avec les enfants; une meilleure compréhension des objectifs de la pré-maternelle; la socialisation accrue des mères elles-mêmes par l'expérience du groupe et la participation aux activités; l'engagement de plus en plus important des parents envers l'école; déception lorsque les classes ultérieures n'offrent pas cette possibilité de participation des parents à l'expérience scolaire de leurs enfants (forme de pression.)

Suite aux demandes du milieu, dans certaines écoles, on a organisé, avec ou sans l'aide du service social, des activités avec les parents à d'autres niveaux scolaires afin de poursuivre le travail de collaboration amorcé à la prématernelle.

2o L'entente de principe (une ½ journée temps travailleur social à chacune des pré-maternelles) a été respectée presque à 100%.

3o L'affectation d'une travailleuse sociale coordonnatrice à plein temps à ce programme a facilité l'intégration, au niveau des pré-maternelles, des objectifs généraux de l'O.R. en ce qui concerne principalement les relations famille-école, à cause du travail accompli en étroite collaboration avec la responsable pédagogique.

4o En septembre 1973 et 1974, le recrutement des enfants par le travailleur social attaché à une école désignée demeure nécessaire mais la sélection est inutile, vu le nombre décroissant d'enfants de cet âge.

5o Un changement majeur dans le rôle des travailleurs sociaux: au

fur et à mesure que les jardinières se sont sensibilisées à la nécessité d'impliquer les parents, elles ont développé elles-mêmes des projets. Le travailleur social devient davantage personne-ressource dans la réalisation des projets et agit beaucoup plus en coopération avec la jardinière, bien qu'il demeure presque toujours l'animateur des réunions de parents.

2.5.2.5. Transition élémentaire-secondaire

1973-1974 et 1974-1975

A l'occasion de leur travail avec les parents et les enfants les membres du Bureau de service social ont constaté que les élèves de 6e année éprouvent certaines difficultés à vivre la transition entre l'élémentaire et le secondaire. D'autre part, les parents expriment aussi des craintes, des appréhensions et ils manquent d'information sur la polyvalente qui recevra leur enfant.

Pour faciliter ce passage, un programme de six rencontres a été offert aux parents des élèves de 6e année des écoles St-Joseph, St-Charles et Jeanne Le Ber qui alimentent la polyvalente Charles-Lemoyne.

Pendant ces rencontres les parents ont eu l'occasion de visiter la polyvalente, de rencontrer le personnel des services aux étudiants et l'équipe de direction, de verbaliser leurs inquiétudes, de recevoir l'information sur les projets d'accueil des élèves échelonnés sur quelques jours en mai-juin et septembre et pour quelques-uns d'offrir leurs services en tant que parents.

A la fin des rencontres, des parents ont exprimé le voeu de se regrouper pour un cours de psychologie de l'adolescent. Ce cours eut lieu durant l'année 1974-75.

Pendant ce temps, un programme spécial était offert aux futurs élèves de St-Henri et Charles-Lemoyne par le Bureau de l'Orientation.

De plus, les deux polyvalentes se préparent à expérimenter une nouvelle forme d'encadrement des élèves du secondaire I, avec l'aide du personnel des services aux étudiants, dont un travailleur social à Charles Lemoyne.

N.B. Des éléments de ce programme ont été vécus par les élèves de St-Zotique et leurs parents en regard de la polyvalente St-Henri. En 1975, les parents de 6e à l'école Louis Hyppolyte-Lafontaine ont bénéficié de ce programme.

Changements apportés

En 1973-74, le programme fut élaboré par l'équipe de service social de la Région I puis proposé aux professeurs de 6e année et aux directions des

écoles élémentaires et secondaires concernées.

En 1974-75, la préoccupation qu'avait le personnel de service social et de fréquentation scolaire fut davantage partagée avec les enseignants et directions d'écoles concernées. Cela donna lieu à des rencontres inter-écoles et à un programme remanié de sorte que la transition entre l'élémentaire et le secondaire est devenue l'occasion d'un dialogue entre deux niveaux.

2.5.2.6. D'autres projets vécus au niveau des écoles désignées et visant le rapprochement des écoles et des familles ont reçu l'appui et la collaboration des membres du Bureau de service social. On en trouvera quelques catégories énumérées dans le rapport traitant des "Relations famille-école."

2.5.3. Troisième objectif de réalisation

Sensibilisation du personnel de l'école aux traits socio-culturels spécifiques au milieu.

Ce travail se fait au moyen de rencontres: animation de séances lors des inter-étapes; mise au point de projets; participation à des comités de travail avec des professeurs; développement d'un travail d'équipe avec les autres parapédagogues (réunion hebdomadaire ou bi-mensuelle).

Les réalisations décrites ci-après ne veulent pas porter au crédit du Bureau de service social les résultats des actions entreprises mais seulement mettre en relief certaines activités du personnel social auprès des enseignants en ce qui concerne la connaissance du milieu.

A titre d'exemples, voici quelques réalisations formelles:

1971-1972

A l'école J.-J. Olier, la travailleuse sociale a communiqué aux enseignants les questions et malaises des parents en regard des nouvelles

méthodes d'enseignement à l'école. L'équipe d'enseignants s'est alors engagée dans le montage d'un audio-visuel; chaque classe a contribué à illustrer une activité particulière inscrite au programme; la bande sonore fut préparée par les professeurs. Le tout en fonction d'une réunion d'information à laquelle ont participé 200 parents et les professeurs de l'école.

1972-1973

A l'école St-Louis, la travailleuse sociale offre un atelier à une inter-étape sur les attitudes des enseignants face à l'agressivité des enfants du milieu.

La travailleuse sociale favorise, dans la même école une prise de conscience des problèmes d'absentéisme. Résultat: les enseignants forment un comité de fréquentation scolaire qui examine les divers aspects du problème. Des sous-comités se forment. Toutes les questions sont acheminées au Comité, y sont l'objet d'étude et de réalisations diversifiées. La travailleuse sociale a participé à tous les travaux du comité.

Dans la région I, l'équipe de service social s'interroge sur la place de l'école dans les dynamismes du milieu. Un élément très important est identifié: les perceptions que les parents ont de l'école et les perceptions que les enseignants ont du milieu. Avec l'aide de Raymond Bernier,(1) une grille d'analyse puis un questionnaire sont mis au point dans le but d'établir les perceptions des enseignants. Quatre écoles dont trois (écoles) désignées et une non-désignée sont choisies comme lieu d'application. A l'inter-étape de janvier on propose aux enseignants un atelier de travail sur la connaissance du milieu incluant d'une part le questionnaire et d'autre part une réflexion sur le milieu à partir de techniques d'animation diversifiées selon les écoles.

Dans la région III, à l'école Baril, la travailleuse sociale participe à un sous-comité de l'école chargé d'étudier le problème de discipline dans l'école et de trouver des solutions ou des moyens d'émulation. Ce projet a rejoint 60 parents en sous-comités et en assemblée générale et l'ensemble des professeurs lors d'une inter-étape.

(1) Sociologue à la C.E.C.M.

Autres activités reliées à cet objectif

- De manière informelle les discussions de cas d'enfants problèmes comportent souvent des éléments de sensibilisation au milieu où vit l'enfant.

- La travailleuse sociale aide les professeurs à programmer une classe-neige en faisant voir les réactions possibles des enfants aux diverses expériences proposées; la travailleuse sociale accompagne souvent le groupe en classe-neige.

- La travailleuse sociale aide l'équipe-école à élaborer un projet d'hygiène à partir d'une préoccupation formulée par les enseignants.

- La travailleuse sociale d'une école participe à l'élaboration d'un projet de transformation de l'environnement (manque d'espaces verts).

2.5.4. Quatrième objectif de réalisation

Organisation et/ou participation à des projets conjoints, école - ressources communautaires - parents.

2.5.4.1. Exemples de projets dont la réalisation implique une démarche systématique avec des ressources communautaires.

1970-1971

La responsable du service social scolaire dans la Région II participe à un comité de coordination inter-organismes. Un sous-comité "Education" est créé où elle est déléguée pour cerner les besoins d'éducation à la vie familiale. Résultat: un projet d'animation d'une durée de plusieurs mois auprès de la clientèle adulte en salle d'attente à la clinique d'hygiène pré-maternelle de centre-sud. L'O.N.F. y avait prêté une animatrice spécialisée dans l'utilisation de l'audio-visuel et dont le salaire fut versé par le Service de l'Education des Adultes à la C.E.C.M.

1971-1972

La travailleuse sociale de Ste-Cunégonde et la responsable de la Région I participent à un "Comité Bien-Etre" mis sur pied par un animateur social de Perspective 80, dans la Petite Bourgogne. Ce comité avait reçu le mandat de préciser, dans la mesure du possible, certains besoins et problèmes de la population de la Petite Bourgogne, en prévision du Congrès de quartier.

1972-73

A Ste-Eulalie, le service social provoque une rapprochement entre l'école et la succursale Mont-Royal de la Société de Service social aux Familles. Après avoir établi une liste des besoins des enfants reconnus par les deux groupes, il y a consensus pour promouvoir des loisirs dans le quartier. Résultat: l'école St-Jean-Baptiste

est devenue parc-école financé et animé par le Service des Loisirs de la Ville de Montréal.

1974-1975

Après sept années de travail à Pointe St-Charles, en particulier auprès des enfants et des parents des classes de pré-maternelle dans le cadre de l'Opération Renouveau, il est apparu clairement qu'une aide devrait être apportée aux mères lorsqu'elles ont des enfants en très bas âge et ce, avant l'entrée à l'école. Le service social scolaire a pris l'initiative de rassembler onze organismes communautaires pour les sensibiliser aux besoins des tout-petits et de leurs parents. Résultat: mise sur pied d'un projet expérimental de rencontres hebdomadaires mère-enfant, où deux dames du quartier jouent un rôle de personne-ressource. Les organismes se partagent les diverses responsabilités: transport d'enfants,

garderie, goûter, matériel de jeu, etc. Le salaire des personnes-ressources est assuré par le Service de l'Education des Adultes.

2.5.4.2. Autres réalisations

D'autres réalisations ont un caractère moins élaboré, mais n'impliquent pas moins la collaboration de l'école et des organismes. En voici quelques illustrations:

- Des travailleurs sociaux ont amené de nouvelles directions d'écoles à visiter les ressources communautaires du milieu;
- Les travailleurs sociaux aident les professeurs à se servir davantage des ressources environnantes pour concrétiser leur enseignement;
- Certaines classes sont allées visiter des groupes de Projets d'Initiatives Locales et ont même participé à leurs activités;
- Les travailleurs sociaux investissent beaucoup de temps pour que des

enfants des écoles désignées puissent participer à des colonies de vacance;

- Des travailleurs sociaux participent comme animateurs ou personnes-ressources à des congrès de citoyens, des journées d'étude ou d'information et y tiennent des ateliers sur les ressources de l'école.

N.B. Le comité de coordination a donné au Bureau le mandat de faire le bilan des collaborations des écoles désignées avec les organismes communautaires.

2.6. Souci d'évaluation des interventions

Depuis le début de l'Opération Renouveau un rapport annuel d'activités rédigé par le personnel de service social de chacune des écoles est remis à la direction de l'école. Il décrit les réalisations locales en regard des objectifs pré-cités, les collaborations diverses

aux projets de l'école, les forces et les faiblesses de ces réalisations. De plus, le Bureau fournit à la Division des Service spéciaux pour l'ensemble des écoles, y compris pour les écoles désignées, des statistiques mensuelles et annuelles concernant l'aide directe aux élèves et la fréquentation scolaire.

Le travail avec les groupes de parents de la pré-maternelle fait l'objet d'un rapport distinct pour chacune des écoles désignées et un bilan de ces activités, établi par la coordonnatrice de ce programme pour le Bureau de service social, est remis à la responsable du programme des pré-maternelles.

Enfin, le rapport annuel de la directrice du Bureau remis à la direction de la Division des Services spéciaux comporte un chapitre sur la participation du personnel de service social à l'Opération Renouveau.

Ces moyens de systématiser les données et les informations ne constituent pas une évaluation des résultats de l'action auprès de la

clientèle des écoles désignées. Ils fournissent cependant au personnel de service social un cadre de revision constante de leurs activités, une occasion d'auto-critique.

Par ailleurs, le personnel social des écoles désignées a bénéficié constamment d'un programme d'encadrement et de perfectionnement professionnel qui lui a permis de se renouveler au fur et à mesure que de nouveaux défis se sont présentés.

La confrontation d'expériences entre membres du Bureau peut sembler se faire au détriment des écoles en terme de temps qui leur est soustrait, mais en réalité, il s'agit d'un moyen essentiel pour revitaliser le personnel des services aux étudiants dans leur service auprès du milieu scolaire.

3. ELEMENTS D'ANALYSE CRITIQUE

3.1. Objectif global

> Dès le début de l'Opération Renouveau, tous les services professionnels d'aide aux étudiants furent invités à "s'attaquer aux aspects du problème qui relèvent de leur compétence et y sensibiliser le personnel enseignant par une participation au travail de renouvellement de l'école."
> (Politiques de la C.E.C.M., 1970.)

Le Bureau de service social a traduit cette orientation globale dans la formulation d'objectifs particuliers, reflétant une philosophie qui reconnaft le droit qu'a l'enfant en difficulté de recevoir des services, et le droit qu'a la population scolaire d'être connue avec ses particularités (valeurs, culture) et aidée dans la poursuite de son développement. Les travailleurs sociaux, dans le champ de leur compétence, ont dirigé leurs programmes d'action vers l'amélioration des facteurs reliés au processus d'éducation, c'est-à-dire les facteurs personnels et familiaux mais aussi

les conditions du milieu scolaire et les relations école-famille, école-organismes du milieu.

En 1970, la C.E.C.M. décida également d'intensifier les services d'aide personnelle aux élèves. Au fur et à mesure de l'accroissement du nombre des écoles désignées, le personnel de service social a augmenté proportionnellement durant les trois premières années puis en raison des limites budgétaires posées par le ministère des Affaires Sociales, ce développement n'a plus continué en 1973-74 et 1974-75. Le personnel fut réparti entre les écoles désignées et affecté en moyenne à 2 jours/semaine à chacune des écoles, ce qui représente une augmentation considérable du temps par rapport à la distribution des services sociaux sur l'ensemble du territoire de la C.E.C.M., bien que certaines écoles trouvent souhaitable d'augmenter ce temps de présence à l'école.

Quant à savoir si le service social a contribué au travail de renouvellement de l'école, il n'existe pas actuellement d'instrument d'évaluation capable de le mesurer. Les travailleurs

sociaux ont cependant la conviction d'avoir aidé un bon nombre d'enfants et de familles à vivre des relations plus positives avec l'école et d'avoir contribué à faire de l'école un lieu où des parents se sentent plus à l'aise de participer à l'expérience scolaire de leurs enfants. Il reste cependant un chemin à parcourir avec les écoles et avec le milieu pour explorer toutes les modalités de collaboration au bénéfice des enfants et pour que l'on puisse parler d'une utilisation maximale des dynamismes du milieu.

3.2. Objectifs particuliers

3.2.1. Objectifs de réalisation

Tout au long des cinq années de développement de l'Opération Renouveau, le personnel de service social a vécu des activités et des projets axés sur les quatre objectifs énoncés soit:

- les services d'aide directe aux élèves,
- l'action individuelle et collective auprès des parents,
- la sensibilisation du personnel de l'école aux besoins et à la culture du milieu,

- la collaboration de l'école avec les organismes du milieu à l'occasion de projets.

En 1975, ces objectifs demeurent les mêmes.

Quant au choix des activités à entreprendre, l'expérience confirme cependant la nécessité de s'adapter aux besoins, aux intérêts, au cheminement de chacune des écoles et ce, plus encore depuis que les écoles sont invitées à définir des "projets spéciaux" qui correspondent aux besoins du milieu.

Depuis 1973-74, l'établissement annuel d'un contrat de services avec la direction de l'école et en quelques endroits avec l'équipe-école permet d'opérationaliser les objectifs en tenant compte à la fois des disponibilités et limites du personnel de service social et des priorités de l'école.

L'intégration du personnel de service social à l'équipe-école pendant une période qui varie selon les écoles désignées de 1 jour à 2½ jours, et en quelques cas 3 jours/semaine, est évaluée par le Bureau et par les enseignants comme une condition de travail qui permet une

meilleure connaissance du milieu et des interventions plus appropriées. Certaines équipes-écoles souhaitent une augmentation de ce temps de présence, quelques écoles ressentent moins la nécessité de recourir aux services des travailleurs sociaux. L'affectation du personnel selon les disponibilités régionales assure le minimum de services auxquels les écoles et les enfants ont droit et respecte aussi le cheminement et la motivation des écoles à recevoir des services des travailleurs sociaux.

En regard du premier objectif de réalisation, les services d'évaluation et de consultation aux élèves, à leurs parents et aux professeurs constituent un mode d'intervention de base dont l'offre demeure justifiée dans toutes les écoles désignées, étant donné les besoins connus de la population. D'autres projets s'y ajoutent selon les particularités des écoles.

En ce qui concerne le second objectif relatif à l'implication des parents, le travail auprès des groupes de parents de pré-maternelle

a eu tendance à s'étendre aux parents des maternelles de 5 ans plein temps, aux parents des élèves des classes du 1er cycle et dans la Région I, aux parents des élèves de la 6e année dans le cadre du programme de transition élémentaire-secondaire de quelques écoles.

Une approche de groupe auprès des parents constitue, selon le degré de participation observé et l'impact sur les relations avec les enfants et avec l'école, un programme à privilégier au niveau du pré-scolaire et commande le renouvellement de l'entente de principe à cet égard.

Le fait qu'une travailleuse sociale ait été affectée à plein temps à la coordination du travail du service social avec les jardinières d'enfants est un facteur de succès de ce programme.

Quant aux autres projets réalisés avec les parents, ils varient selon les écoles désignées et ne sont pas encadrés dans des programmes. On peut déplorer que ces expériences ne soient pas davantage communiquées lors de

rencontres inter-écoles et qu'il n'existe dans l'Opération Renouveau aucun moyen de colliger cette information. Par ailleurs, le principe de souplesse permet de développer des projets selon les intérêts des écoles et des parents du milieu.

Quant à l'impact des relations parents-école sur l'apprentissage et la socialisation des enfants, aucune recherche scientifique n'en a mesuré les résultats dans les écoles désignées de l'Opération Renouveau.

Le choix des moyens pour réaliser le 3e et le 4e objectif d'efficacité - soit la sensibilisation des professeurs aux caractéristiques des milieux socio-économiquement faibles et le développement de meilleures collaborations école-milieu - est en relation directe avec le mandat du service social.

Il revient d'office aux Relations Publiques de stimuler le développement des comités d'écoles; l'action du service social se situe à un autre niveau, dans une ligne de service, où le personnel peut jouer le rôle de catalyseur, personne-ressource, conseiller, animateur à l'occasion.

Ce rôle est le même en ce qui concerne l'action auprès du personnel enseignant: les programmes d'action du service social ne peuvent se substituer aux activités de perfectionnement qui relèvent d'autres instances à la C.E.C.M. et, à l'échelon local, du directeur de l'école.

Les modalités de réalisation varient donc essentiellement selon les obstacles identifiés, les besoins à combler, le rythme auquel l'école désire s'engager dans la ligne d'une plus grande ouverture au milieu. Le choix des moyens dépend aussi de la créativité et de la compétence du personnel de service social dans son approche d'une collectivité scolaire.

3.2.2. Objectifs d'efficacité

Le "rapport annuel d'activités" fourni par le personnel du service social attaché aux écoles désignées constitue une source d'information valable quant aux modes de réalisation. Ce rapport en décrit un certain nombre. Mais

comme en d'autres disciplines des sciences humaines, la recherche évaluative en service social est très peu développée.

Parmi les résultats qu'il est possible d'observer, mentionnons:

- Une réduction notable du taux d'absentéisme scolaire en plusieurs écoles désignées. Dans quelques écoles ce taux est le même que pour l'ensemble de la C.E.C.M. Plusieurs mesures de l'Opération Renouveau ont contribué également à améliorer la fréquentation scolaire. Le travail auprès des familles et des professeurs entrepris par le personnel de service social constitue l'un des facteurs d'amélioration.
- Des rapports plus fréquents entre l'école et les familles en relation avec les activités auprès d'enfants ayant des difficultés d'adaptation, mais principalement en relation avec des groupes de parents. Le programme de travail avec les parents de pré-maternelle a permis aux parents de suivre de plus près l'expérience scolaire des enfants et

de se sensibiliser à la vie de l'école, ce qui les a amenés à désirer une plus grande intégration à la vie de l'école à d'autres niveaux. Des professeurs d'autres classes du 1er cycle, avec ou sans la collaboration du service social, ont proposé des expériences aux parents de leurs élèves. Certains parents demeurent très difficiles à rejoindre, quels que soient les moyens utilisés.

- Le travail de sensibilisation du personnel enseignant aux réalités des milieux socio-économiquement faibles est plus avancé au niveau des pré-maternelles où les jardinières ont bénéficié d'encadrement approprié et ont été amenées à s'impliquer dans des projets avec les parents et le service social. Les professeurs des autres niveaux ne se trouvent pas dans les mêmes conditions pour se sensibiliser aux valeurs du milieu et leur perception des parents a moins de chances d'évoluer (cf. l'étude sociologique de Anne Laperrière-Nguyên: "La culture de l'école face aux milieux socio-économiquement faibles", C.E.C.M., 1975.) Cependant, les résultats

du questionnaire administré auprès des enseignants des écoles désignées montre qu'une certaine proportion (64 personnes réparties dans 18 écoles) désirent acquérir une meilleure connaissance du milieu à l'occasion des activités de perfectionnement qui leur seraient offertes dans l'avenir.

- Le climat des relations entre l'école et le milieu demeure tendu malgré un bon nombre de collaborations établies par l'école et/ou le service social avec les organismes communautaires. Par contre,chaque fois que des projets précis sont proposés, la coopération est obtenue. Il n'existe, à part le comité d'école, aucun mécanisme de liaison école-milieu. Le personnel de service social joue encore un rôle d'agent de liaison et de médiateur dans bien des cas.

3.3. Participation du Bureau de service social au développement de l'Opération Renouveau

Dès le début de l'Opération Renouveau, le Bureau de service social a contribué à identifier des mesures susceptibles de produire des changements à plus ou moins long terme dans

les écoles des milieux défavorisés. Par la suite, il a désigné une travailleuse sociale pour remplir les fonctions de support et de consultation auprès des responsables du service social, dans les Régions I, II, et III et du personnel social attaché aux écoles désignées. Cette même coordonnatrice a participé, à titre personnel, aux travaux du comité de coordination interne de l'Opération Renouveau. De plus, comme on l'a déjà souligné, une autre travailleuse sociale fut préposée à la coordination des programmes au niveau de la pré-maternelle. Enfin le Bureau a assuré l'analyse des statistiques de fréquentation scolaire pour les écoles désignées.

Grâce à ces dispositions, l'information relative à l'Opération Renouveau a rejoint le personnel de service social à tous les niveaux. Celui-ci a pu communiquer à son tour, en juin 1974, sa perception des objectifs et mesures de l'Opération et proposer un mode de fonctionnement plus adapté relativement à la répartition des services du Bureau.

C'est aussi grâce à ces dispositions que le personnel de service social a pu partager des préoccupations fondamentales avec les écoles désignées et cheminer avec l'équipe-école, surtout en ce qui concerne les besoins sociaux des élèves et les relations avec les familles. Le maintien de tels mécanismes de communication entre le personnel des services aux étudiants et les responsables de l'Opération Renouveau apparaît donc une mesure essentielle au succès des nouvelles orientations qui se dessinent.

Montréal, C.E.C.M.
le 15 mai 1975.

RELATION FAMILLE-ECOLE

1. OBJECTIFS

1.1. Objectif global

Créer des liens entre l'école et la famille.

Il faut ouvrir la porte de l'école aux parents et découvrir les formules qui favorisent leur participation. Il est essentiel, pour que l'action de l'école porte fruit, que l'on agisse avec et sur les familles.

(Politiques de la C.E.C.M. en milieux défavorisés.)

1.2. Objectifs particuliers

1.2.1. Objectifs de réalisation

- Faire de l'école un lieu de rencontre et d'information pour les parents.

- Que l'école soit engagée dans une participation avec les parents ayant un ou des enfants fréquentant une école désignée.

1.2.2. Objectifs d'efficacité

Sur le plan individuel

- Que chaque parent aide davantage son enfant qui fréquente l'école par une meilleure compréhension de son expérience scolaire et une meilleure communication avec l'école.

Sur le plan communautaire

- Que les parents, pris collectivement, s'intéressent à l'école et contribuent à l'améliorer.

(Texte rédigé par André Strouvens, M. Benoît et M.-Paule Marceau le 30 avril 1970.)

2. MODALITES

2.1. Historique

Les relations parents-école s'effectuaient à la C.E.C.M. par l'intermédiaire des comités

consultatifs d'écoles (appelés aujourd'hui Comités de Parents) depuis 1966. Ces comités ont reçu une existence légale après la passation du projet de loi 27 en 1971.

Dans le cadre de l'Opération Renouveau, le Programme Relations famille-école visait à intégrer les parents dans l'optique de rattrapage que poursuivait l'Opération Renouveau.

Ce programme ne disposait d'aucun budget particulier et n'avait pas de responsable défini.

2.2. Bilan

2.2.1. Au niveau de la C.E.C.M.

Il y a eu le 30 avril 1970 formation d'un comité temporaire comprenant le responsable en relations publiques (M. Strouvens), un membre du Service d'Education des Adultes (M. Benoît) et la responsable de l'Opération Renouveau au Bureau du service social (Mme Marceau).

Le mandat de ce comité était le suivant: essayer de préciser le 7e objectif des Politiques de la C.E.C.M. tel que formulé comme objectif global de ce rapport et proposer un plan d'action pour réaliser les points suivants:

- sensibilisation des professeurs
- sensibilisation et animation du milieu
- collaboration des parents à la vie de l'école

ceci de façon à ce que les implications dudit objectif soient mieux perçues par les organismes de la C.E.C.M. concernés:

- Service d'Education des Adultes
- Service des Relations Publiques
- Bureau de service social.

L'année suivante M. Strouvens et Mme Marceau prêts à continuer leur mandat ont rencontré les directions des régions. Cependant ces dernières ont dit que les

directions des écoles avaient déjà un tel travail d'intégration des objectifs de l'Opération Renouveau au niveau de l'implication des professeurs et des réformes pédagogiques, qu'il était trop tôt pour leur parler d'intégrer les parents à l'école.

-- Le 11 juin 1971, ils animaient une réunion des directions des écoles désignées sur l'évaluation de la participation des parents.

-- Le 17 juin, Mme Marceau et M. Strouvens recevaient du Comité de Coordination le mandat d'effectuer un sondage sur le degré d'information des parents.

En juin 1972, le sondage écrit était effectué auprès des directeurs des écoles désignées.

Ce sondage poursuivait un double but: être en mesure de mieux circonscrire le problème et aider les directions à savoir comment informer les parents.

Le plan d'action et le sondage n'eurent pas de suite.

2.2.1.1. Le 11 juin 1970, M. Marcel Simard, du Conseil de Développement Social, chargé du projet de "Consultation Populaire" sollicitait la coopération du Service des Etudes pour amener la population à s'exprimer sur le programme de l'Opération Renouveau que l'on était en train d'élaborer.

Ce projet n'eut pas de suite.

2.2.1.2. Le Comité temporaire Relations parents-école proposait en avril 1970 que l'Office des Relations Publiques diffuse de l'information utile sur l'Opération Renouveau et conseille le personnel de cadres appelé à fournir

de l'information dans l'exercice de leur fonction.

Cependant le comité de l'Office des Relations parents-école n'ayant pas reçu de mandat de la part de la Commission, cette recommandation n'a pas eu de suite.

2.2.2. Au niveau des Services déjà existants de la C.E.C.M.

2.2.2.1. Bureaux en général

Dans le cadre des services réguliers qu'offrent les Bureaux de récupération, de psychologie et de service social, il y a des rencontres prévues avec les parents lorsque cela s'avère utile pour venir en aide à un élève.

De plus, les travailleuses sociales organisent des activités visant à intensifier les relations famille-école.

2.2.2.2. Bureau de service social

C'est au Bureau de service social que l'on retrouve un des programmes les plus structurés et s'intégrant davantage à l'Opération Renouveau. Ce programme, le plus souvent nommé "groupes de mères", consiste dans l'organisation de groupes de mères ayant des enfants fréquentant une pré-maternelle mise sur pied par l'Opération Renouveau[1].

2.2.2.3. Groupes de mères

Objectifs

1o Favoriser chez les parents la participation à l'expérience scolaire de leur enfant et l'accomplissement de leur rôle d'éducateur.

---

1. Ce programme a été graduellement complété par l'action des jardinières elles-mêmes avec les parents de leurs élèves.

2o Promouvoir la participation des parents à la vie de l'école.

3o Les thèmes des rencontres sont choisis avec le groupe. Les activités consistent en discussions avec ou sans invité amorcées ou non à partir d'un élément concret; ou en activités reliées à la vie de la classe (préparation d'une fête, d'un projet de classe-neige, etc., ...

Résultats

- Chaque année, le nombre de groupes de mères formés a été près du nombre de pré-maternelles ouvertes.

- Les groupes ont tenu une moyenne de dix à 12 rencontres par année. Ainsi, en 1973-74, 269 parents ont été rejoints, soit une moyenne de

11.7 mères par groupe de 15 à 18 enfants; ces parents étaient répartis en 34 groupes organisés dans 20 écoles et ils ont tenu en moyenne 11.3 rencontres sur une base hebdomadaire.

- Du côté des participantes:
  développement de nouvelles habiletés avec les enfants;
  meilleure compréhension des objectifs et activités de la prématernelle;
  socialisation accrue des mères elles-mêmes par l'expérience du groupe et la participation aux activités;
  dialogue entre mères et jardinières;
  intérêt et même engagement plus grand des parents envers l'école;
  quelques groupes ont débouché sur de nouvelles expériences ou sur des cours d'éducation populaire, avec l'aide du S.E.A. .

- du côté de l'école, des jardinières ont pris conscience de l'intérêt des parents pour la vie scolaire de leur enfant; la majorité d'entre elles ont réalisé des projets avec les parents en 1974-75.

2.2.2.4. Autres réalisations du Bureau de service social

On trouvera au rapport du Bureau de service social quelques illustrations de programmes réalisés avec les parents v.g. les rencontres proposées aux parents des élèves de 6e année pour favoriser la transition entre l'élémentaire et le secondaire; la participation à des comités composés de professeurs et de parents; l'aide apportée aux enseignants qui veulent développer des activités avec les parents des classes du 1er cycle à

l'élémentaire. (Quelques projets vécus au secondaire ne font pas l'objet de ce rapport.)

2.2.2.5. <u>Dans le secteur anglais</u>

- Il y a eu des groupes de mères à l'école St. Gabriel, ils ont fonctionné régulièrement et assidûment.

- Un travail de la travailleuse sociale pour rejoindre les filles de 6e année dans une école du centre-ville fréquentée en grande partie par des immigrants et où il est très difficile de rejoindre les parents.

Les travailleuses sociales visaient au développement personnel des jeunes filles et à une initiation à la vie familiale (ces dernières étant souvent appelées à prendre soin de jeunes enfants).

2.2.2.5. Maternelles-maison

En 1973-74, dans 2 écoles désignées les jardinières de maternelles 4 ans ont vécu une expérience de maternelle-maison.

1 fois par 15 jours elles vivaient la classe dans une famille de l'un des élèves du groupe.

Lors de certaines rencontres de groupes de parents, chaque expérience de foyer-classe était racontée, discutée, puis évaluée.

Cette formule a grandement contribuée à ouvrir les portes de l'école aux parents et à dévoiler le milieu de vie des enfants à l'école.

(Rapport annuel 1973-74, Maternelle 4 ans et 5 ans plein temps de Mme Simone Rheault, pp. 30 à 35.)

2.2.2.6. Service d'Education des Adultes (S.E.A.)

Le S.E.A. s'adresse à l'ensemble de la population. Depuis le début de l'Opération Renouveau, divers groupes de parents se sont constitués à partir d'expériences éducatives, spécialement au niveau pré-scolaire et ils ont voulu se prévaloir des services du S.E.A. . Ce mouvement a été complété, au cours de 1973-74, par l'affectation d'une personne spécialement engagée par le S.E.A. pour rejoindre les parents des écoles désignées.

Un ensemble de cours a débuté à l'automne 1974.

Population touchée

au 1er semestre: 24 groupes de parents répartis dans 17 écoles

au 2e semestre: 20 groupes de parents répartis dans 16 écoles

(sur ce nombre, 10 groupes de parents ayant commencé au 1er semestre se sont donné une continuation au 2e semestre).

On a rejoint environ 420 parents différents.

Modalités

Au 1er semestre, il y a eu une moyenne de 8.6 heures de formation par groupe; au 2e semestre, on prévoit une moyenne de 10.75 heures de formation.

N.B. - Selon des responsables du S.E.A. c'est véritablement grâce à la collaboration des parents des comités de parents, des directions d'écoles et du personnel travaillant dans le cadre de l'Opération Renouveau que de tels résultats ont pu être atteints.

2.2.3. Au niveau de chaque école

Il n'est pas nécessaire dans ce rapport, de signaler les initiatives de chaque école en regard de ce programme.

Toutefois, sans avoir la prétention de fournir une liste exhaustive, il serait intéressant de mentionner certaines initiatives, à des niveaux divers.

Un premier niveau d'activités d'intégration de parents consiste dans des activités de familiarisation mutuelle pour établir le contact famille-école. Nous pouvons souligner ici un certain nombre d'expériences dans ce sens:

- mise sur pied pour les parents d'un local bien à eux qu'ils peuvent décorer et utiliser à leur goût pour se rencontrer

- observation en classe, avec participation dans certains endroits

- visites de professeurs au domicile de leurs élèves

- observation dans les classes spéciales pour des parents qui hésitent à accepter cette mesure pour leur enfant

- maternelle-maison: la classe se déplace vers le domicile d'un des enfants, et les parents participent activement à l'organisation des activités

- bazar et autres organisations du même genre pour ramasser des fonds pour des sorties éducatives

- distribution de la collation par les marraines, qui peuvent aussi aider les professeurs lors des sorties éducatives, fabriquer des petits cadeaux pour les enfants, etc., ...

Un autre type[1] de relation peut regrouper les activités d'information réciproque ou de formation des parents.

- bulletins d'information au niveau d'une région ou d'une école, publiés soit par l'école, soit par les comités de parents
- un journal de classe que professeurs et enfants fabriquent pour les parents
- utilisation des journaux locaux ou des bulletins paroissiaux pour la transmission d'avis, d'invitations ou autres
- les réunions d'information pour les parents
- documents magnétoscopiques filmés dans les classes pour l'information aux parents
- cours organisés par le S.E.A.

---

1. Certaines activités pourraient être mentionnées dans plusieurs catégories. Nous ne l'avons pas fait pour éviter des répétitions inutiles.

- matériathèque (prêt de jeux éducatifs) avec information appropriée aux parents

- programme scolaire vécu comme par les enfants avec un groupe de parents lors d'une soirée

- cours pour les membres des comités d'écoles.

Les parents peuvent aussi <u>contribuer indirectement à l'activité éducative</u>:

- les parents accompagnent les groupes d'enfants lors de sorties éducatives

- les parents aident le professeur à la surveillance de la piscine au moment des cours de natation

- certaines mères sont présentes dans la cour de récréation pour aider à la surveillance et organiser des jeux

- des groupes de parents prennent en main l'organisation de la bibliothèque et aident les enfants à mieux utiliser ce service

- des mères aident à l'habillage et/ou au déshabillage des enfants du pré-scolaire

- collaboration à l'organisation et à la réalisation des classes de plein air.

En certains endroits, les parents contribuent directement à l'action éducative de l'école:

- aides-jardinières à plein temps (ceci étant rétribué)

- travail individuel et régulier avec des enfants ayant des troubles d'apprentissage en lecture ou en langage

- travail avec des petits groupes d'enfants sur la compréhension en lecture

- fabrication par les parents de jeux de mathématiques

- ateliers de mathématiques animés par des parents

- ateliers mères-enfants dans des maternelles

- spectacles de marionnettes pour les enfants, conçus et réalisés par des parents sur un thème éducatif

- aide aux enfants à la bibliothèque pour leurs travaux de recherche

- parents moniteurs pour des activités parascolaires

- formation et expérimentation en nutrition (v.g. dégustation) pour des parents avec leurs enfants dans la classe

- programme de stimulation du langage organisé pour et avec des mères d'enfants de maternelle (jardinière, travailleuse sociale, orthophoniste)

- collaboration à des cours de musique.

Il y a finalement des formes de participation des parents qui sont plus officialisées. Il s'agit ici des diverses activités des comités d'école (rencontres-sondages d'opinions, etc.,

...). Mais ceci ne relève pas à proprement parler de l'Opération Renouveau.

2.2.4. Projets spéciaux

La mise sur pied en 1973-74 du Programme Projets spéciaux dont l'un des leitmotiv est la participation des parents à l'élaboration et à la réalisation de projets se situant au niveau d'une classe, d'un groupe de classes ou de l'école entière, contribue déjà grandement à impliquer les parents à la vie scolaire.

L'évaluation finale de chacun des projets, en juin, permettra de mieux identifier les actions entreprises en ce sens par les écoles.

2.2.5. "Les marraines"

Par rapport à la gamme d'activités réalisées au niveau des écoles et à l'ouverture aux parents qu'offrent les Projets spéciaux, les marraines méritent un traitement à part, bien que plusieurs de leurs activités recoupent les points énoncés plus haut.

Il s'agit en effet, dans bien des écoles où il y a eu des groupes de marraines, d'une initiative venue des parents eux-mêmes. Le plus souvent, c'est une mère qui, plus consciente des besoins des enfants auxquels les professeurs ne pouvaient répondre, allait spontanément offrir ses services. Puis elle réunissait quelques parents intéressés, les convainquant de la nécessité de mettre leurs talents personnels au service des enfants, permettant à chacune des mères de contribuer selon ses capacités, d'en acquérir des nouvelles, et de trouver sa place à l'école.

Grâce au sens des responsabilités de ces parents, d'autres parents se sont sensibilisés à la vie de l'école et ont fait tout un cheminement personnel et de groupe. Parfois, ils ont senti que les portes de l'école ou de certaines classes leur étaient fermées. Grâce à leur courage et à leur dévouement, des enfants ont bénéficié de plusieurs fêtes,

ceux qui manquaient de vêtements en ont reçus ceux qui avaient besoin d'une attention plus individualisée ont été rejoints[1]. Et les professeurs ont appris à vivre avec des parents dans l'école.

---

1. Par leur présence régulière dans le quartier (rues et autres), elles y créaient un climat de sécurité pour les enfants qui, les connaissant bien, n'hésitaient jamais à s'adresser à elles pour une aide quelconque.

3. ELEMENTS D'ANALYSE CRITIQUE

3.1. Objectif global

"Créer des liens plus étroits entre l'école et la famille."

"Il faut ouvrir la porte de l'école aux parents et découvrir les formules qui favorisent leur participation. Il est essentiel, pour que l'action de l'école porte fruit, que l'on agisse avec et sur les familles." (Politiques de la C.E.C.M., 1970.)

La formulation utilisée en 1970 comporte un élément péjoratif. On semble affirmer la suprématie de l'école qui possède la compétence et doit la transmettre aux parents. On sent un désir que l'école amène les parents à penser et à agir comme elle pour qu'elle devienne plus efficace et plus influente.

Il serait nécessaire de repenser l'objectif en terme de réciprocité. Que l'on permette au milieu d'entrer dans l'école demeure un élément important. Mais il est aussi important que l'école sorte un peu de ses murs pour connaître les richesses du milieu et en bénéficier.

L'école peut être agent de transformation dans le milieu, mais le milieu peut en même temps devenir agent de changement pour l'école.

3.2. Modalités

3.2.1. Comités d'écoles

(Voie officielle pour toutes les écoles depuis 1971.)

Aucune aide particulière aux comités d'écoles désignées, ni au plan financier, ni aux plans de la formation et/ou animation.

3.2.2. Initiatives

Les initiatives mises sur pied au niveau de la C.E.C.M. n'ont connu aucun prolongement en terme d'action, faute d'un mandat précis.

3.2.3. Au niveau des Bureaux

Le service social a mis sur pied un programme pour les parents d'enfants de prématernelle et un programme d'animation auprès

des jardinières du 4 ans et du 5 ans plein temps pour des projets d'intégration des parents. De même, les travailleurs sociaux attachés aux écoles désignées ont considéré l'intégration des parents comme un élément important de leur tâche et ont tenté en général de stimuler (sinon de mettre eux-mêmes sur pied) des initiatives en ce sens dans les écoles.

Le succès du programme du Bureau de service social au pré-scolaire semble relié au fait qu'il y avait une personne qui en était spécifiquement responsable, et aussi au fait qu'on a accordé aux professeurs concernés le temps et la formation nécessaires pour mettre sur pied elles-mêmes de tels projets.

3.2.4. Service d'Education des Adultes

Le succès de ce programme est relié là encore à la présence d'une personne responsable, et à l'engagement de toutes les personnes

concernées au niveau des écoles.

3.2.5. Initiatives de professeurs

Les initiatives privées des professeurs individuellement ou en groupes doivent être soulignées, bien que nous ne possédions pas le matériel nécessaire pour en mesurer ni l'ampleur ni l'impact.

3.2.6. Initiatives de parents

Les initiatives de parents isolés se sont parfois transformées heureusement en une modalité de collaboration école-parents, école-milieu, en particulier dans la formule des marraines ou groupes de parents volontaires.

On les a laissés vivre sans toutefois leur offrir systématiquement l'aide et l'appui de même que l'information pour pousser plus loin leur expérience.

De ce qui précède, il semble ressortir que l'Opération Renouveau ne s'est pas intéressée

à ce programme directement, mais via d'autres services de la C.E.C.M. . Aucun mécanisme n'a été prévu par l'Opération Renouveau pour recueillir et évaluer la somme des expériences vécues dans ce sens.

4. PROSPECTIVES

De ce qui précède, nous pouvons ressortir des orientations pour l'avenir.

- Il semble indispensable de prévoir un responsable pour ce programme.

- Il importe d'assurer d'une part temps et support aux professeurs pour permettre une ouverture sur le milieu, et d'autre part, support et information aux parents pour leur permettre de prendre des initiatives (via l'Office des Relations Publiques et le S.E.A.).

- Il faudrait mettre sur pied des mécanismes qui assurent aux écoles, en collaboration avec le milieu, l'autonomie et les ressources matérielles nécessaires pour réorienter la vocation de l'école là où les gens le désirent (v.g. écoles communautaires, collaboration avec les garderies, etc., ...).

- Il convient de noter ici l'importance de respecter des étapes de la relation famille-école-milieu:

    1. Connaissance mutuelle.

    2. Information mutuelle.

    3. Participation des parents pour des choses qui concernent leur(s) enfant(s).

    4. Engagement plus communautaire face à l'école, milieu institutionnel.

- Divers types de collaboration des parents et du milieu sont possibles:

    1. Aide technique pour des tâches matérielles (collations et autres).

    2. Aide pédagogique (aider le professeur dans sa tâche d'enseignant - v.g. récupération en lecture).

    3. Compléter l'apport éducatif de l'école à des niveaux non touchés par le programme.

    4. Etc., ..., ...

Ce qui importe, c'est que la famille et le milieu deviennent des collaborateurs à part entière et que l'on utilise le plus possible la contribution d'individus et d'organismes du milieu comme ressources éducatives.

RECOMMANDATIONS

RELATION FAMILLE-ECOLE

Considérant que les nouvelles orientations proposées impliquent une ouverture plus grande de l'école sur le milieu pour mieux en comprendre et en accepter les composantes et les valeurs;

Considérant que le rôle de l'école doit se définir en fonction des attentes du milieu;

Considérant que le comité d'école peut jouer le rôle d'agent de liaison avec le milieu;

Nous recommandons:

51. Que les comités d'école participent à tous les niveaux de réalisation de l'Opération Renouveau;

52. qu'on nomme un responsable pour structurer un programme en vue d'intensifier les relations école-milieu;

53. que l'Office des relations publiques en collaboration avec le Service de l'éducation des adultes et le responsable de ce programme élaborent avec un groupe de parents une formule de perfectionnement destinée à les sensibiliser et à les habileter aux nouveaux rôles qu'ils pourraient jouer dans le cadre des nouvelles orientations de l'Opération Renouveau;

54. que la C.E.C.M. mette sur pied les mécanismes qui assurent aux écoles, en collaboration avec le milieu, les ressources humaines et financières pour permettre l'élargissement de l'école vers des services à la communauté (v.g. écoles communautaires, collaboration avec les garderies, etc.);

55. que dans l'esprit des nouvelles orientations, l'école explore les possibilités d'utiliser comme ressources éducatives les contributions des individus et des organismes du milieu.

RECHERCHE ET EVALUATION

1. OBJECTIFS

1.1. Objectifs global

Favoriser la recherche des approches, méthodes et programmes qui répondent le mieux aux besoins du milieu.

Repenser l'école sous tous ses aspects est une tâche de longue haleine qui demandera d'encourager l'initiative et la créativité chez les enseignants. (Politiques de la CECM en milieux défavorisés.)

1.2. Objectifs particuliers

1.2.1. Objectifs de réalisation

1.2.1.2. Penser à des modes de collaboration avec les chercheurs universitaires.

1.2.1.3. Se documenter, faire circuler l'information, visiter d'autres expériences, donner des bourses d'études.

1.2.1.4. Envisager la mise sur pied d'une école pilote qui garderait un temps d'avance sur les autres et leur serait une source d'inspiration.

1.2.1.1. Entreprendre des recherches à l'intérieur de nos services ou donner des contrats à des chercheurs de l'extérieur.

1.2.2. Objectifs d'efficacité

1.2.2.1. Connaître les caractéristiques, les besoins, les modes de fonctionnement de l'enfant de milieux défavorisés.

1.2.2.2. Identifier et évaluer les services offerts ou à offrir.

2. MODALITES

2.1. Bilan[1]

Les recherches ont été ici regroupées en quatre grandes catégories suivant

1) qu'elles se rattachaient directement à l'Opération Renouveau
2) qu'elles se rattachaient à la Division des Services Spéciaux mais non directement à l'Opération Renouveau

---

1. Notre but dans ce document n'est pas de juger de la valeur des recherches prises individuellement mais d'analyser la façon dont les recherches dans leur ensemble ont été menées au cours des cinq années de l'Opération Renouveau. L'évaluation portera donc sur l'organisation de la recherche.

3) qu'elles étaient dues à des initiatives de Bureaux ou à des initiatives individuelles
4) qu'elles étaient effectuées par des chercheurs de l'extérieur de la CECM

La première catégorie de recherches étant plus importante pour notre propos, nous avons cru bon de la détailler davantage en essayant de faire ressortir son évolution.

Les trois autres catégories regroupent des recherches qui, sans se rattacher directement à la problématique de l'Opération Renouveau, ont quand même touché à certains aspects de l'éducation en milieux défavorisés.

2.1.1. Recherches effectuées par des chercheurs de la Division des Services Spéciaux dans le cadre de l'Opération Renouveau

1970-71

DEDAPAM[1]

Mise au point d'un projet d'évaluation des maternelles mis sur pied dans le cadre de l'Opération Renouveau

1 psychologue demi-temps

---

(1) Développement d'enfants de milieux défavorisés d'âge préscolaire et apport de la maternelle.

Evaluation O.R.

Organisation d'une rencontre d'évaluation regroupant des représentants des écoles impliquées dans l'O.R. cette année-là, ainsi que des représentants de la direction générale, de la Division des Services Spéciaux, du bureau médical et de l'Office des relations publiques de la CECM (1).

1971-72

DEDAPAM

Première étape du projet: étude du développement intellectuel des enfants de 4 ans en milieux défavorisés et évaluation de la maternelle 4 ans (2).

En raison de l'absence d'instruments normalisés pour le Québec, le schème d'évaluation de la maternelle dut prévoir un groupe contrôle en milieu moyen, ce qui permit d'étudier en même temps le développement intellectuel de l'enfant montréalais d'âge pré-scolaire.

2 psychologues temps plein
surnuméraires

1972-73

DEDAPAM

Deuxième étape du projet: poursuite de l'étude longitudinale et évaluation de la maternelle
5 ans plein temps P.T. (3) (4) (5).

(1) Les chiffres entre parenthèses réfèrent à la liste de références en annexe.

1 psychologue temps plein

1 psychologue temps partiel

surnuméraires

Evaluation O.R.

Recherche d'une méthode d'évaluation scientifique de l'O.R.

- élaboration d'une grille d'analyse de l'O.R.
- sondage auprès des principaux

  1 sociologue temps plein (6) (7).
- mise sur pied d'un comité de recherche formé du sociologue attaché à l'évaluation de l'O.R., du responsable des initiatives en milieux défavorisés et de deux psychologues. Ce comité fut dissous au bout de deux mois de travail, les personnes impliquées étant trop prises par leurs autres fonctions (8).

Projet langage

- Préparation d'un projet de recherche visant à étudier les particularités du langage des enfants de milieux défavorisés d'âge pré-scolaire en vue de l'élaboration d'un programme de langage applicable en maternelle.
- Organisation d'une table ronde sur le"langage en milieux défavorisés" regroupant une quinzaine de spécialistes (9).

- Rencontres d'animation avec le groupe de jardinières de l'O.R.

Objectifs des rencontres

Pour le chercheur: . Evaluer la perception qu'ont les jardinières des difficultés de langage que présentent les enfants qui fréquentent leur classe

. Juger du niveau de connaissance des jardinières sur la question

Pour les jardinières: Sensibiliser les jardinières:

1) à la nécessité d'agir de façon plus systématique en tenant compte des trois composantes de tout apprentissage
   - structures de l'enfant
   - stratégies du maître
   - processus impliqués dans l'acquisition des connaissances
2) au rôle du langage dans le développement global de l'enfant
   a) comme moyen de communication sociale
   b) comme instrument de la pensée

- Etude du langage comme moyen de communication et de socialisation.

  Comparaison entre trois types de mesures:

  a) adaptation en classe (élaboration d'une échelle d'attitude)

  b) intégration au groupe (adaptation de la technique du sociogramme)

  c) langage réceptif et expressif (adaptation française d'un test de langage pour enfants d'âge pré-scolaire) (9) (10)(11).

1 psychologue demi-temps.

1973-74

DEDAPAM

Troisième étape du projet: poursuite de l'étude longitudinale et réévaluation des enfants en première année (12) (13).

Cette partie de la recherche devait permettre de juger des effets à long terme de la maternelle.

1 psychologue temps plein

surnuméraire

Evaluation de l'O.R.

- Analyse systémique de l'O.R.
- Evaluation du programme "Addition de personnel enseignant" (14)(15) (16) (17) (18).

1 sociologue temps plein (il quitte la C.E.C.M. en cours d'année).

Projet langage

- Première phase de la "Recherche sur le développement psycholinguistique des enfants de milieux défavorisés". Evaluation d'un échantillon d'enfants de 4 ans représentatif de la population montréalaise de cet âge.

  Après étude de la question, il est apparu important d'entreprendre notre propre recherche sur le développement psycholinguistique des enfants de milieux défavorisés montréalais. Les données étant à peu près inexistantes sur le sujet, il apparaissait difficile de concevoir un programme adapté aux besoins spécifiques des enfants de ces milieux.

- Recherche théorique sur l'élaboration d'un programme de développement psycholinguistique

  1 psychologue temps plein

  1 linguiste temps partiel

1 psychologue temps partiel

surnuméraires.

(19) (20) 21) (22)

1974-75

DEDAPAM

Analyses finales et rédaction d'un rapport synthèse des trois années de recherche (23) (24).

1 psychologue temps plein.

Evaluation de l'O.R.

Mise sur pied d'un comité de travail qui entreprend une analyse critique de l'O.R., Ce comité est formé des 2 responsables de l'O.R., du responsable des Projets Spéciaux, du responsable de l'O.R. secteur anglais, de la responsable des maternelles, d'une travailleuse sociale, d'une chargée et d'une assistante de recherches.

Projet langage

- Analyse des résultats obtenus dans la phase précédente.
- Premières ébauches du programme
- Organisation de séances de formation des jardinières aux principes du programme (25) (26) (27).

1 psychologue temps plein

2 psychologues temps partiel
surnuméraires

Projet au secondaire.

Projet de caractérisation des écoles secondaires en milieux défavorisés. Phase I: Préalable descriptif.

(28) (29) (30) (31) (32)

1 sociologue temps plein.

La culture de l'école face aux milieux socio-économiquement faibles

Première partie d'une étude sur "la perception de l'école par les enfants, parents et professeurs des quartiers défavorisés: continuité ou discontinuité avec les aspiration éducationnelles du milieu".

(33) (34).

1 sociologue temps plein.

2.1.2. Recherches effectuées par des chercheurs de la Division des Services Spéciaux dans un cadre autre que l'Opération Renouveau

En dehors des recherches directement rattachées à l'Opération Renouveau, on peut mentionner:

- recherches sur les causes de l'absentéisme.

(35) (36) (37) (38) (39)

- recherches sur l'abandon prématuré des études.
  (40) (41)

  Ces deux types de recherches, en particulier, la première catégorie constitue un autre groupe assez structuré i.e. ayant au moins un responsable, rattaché à la Division des services spéciaux.

2.1.3. Recherches dues à des initiatives de Bureaux ou encore à des initiatives individuelles

- recherches sur l'analyse et la modification du comportement en milieu scolaire menées par deux psychologues du Bureau de psychologie.
  (42) (43) (44) (45) (46) (47) (48)

- recherches sur l'orientation des étudiants au secondaire effectuées par le responsable de l'Information Scolaire.
  (49) (50)

- études de l'évolution des enfants ayant fait la maternelle 4 ans et 5 ans plein temps, par la responsable du Bureau de la récupération scolaire.
  (51) (52)

- recherche sur l'échec académique en milieu défavorisé.
  (53)

- recherche sur les valeurs, perceptions, aspirations et besoins des parents de Pierre-Dupuy
  (54)

- évaluation du projet mi-temps pédagogique, mi-temps sportif par les jardinières de l'école Garneau en collaboration avec un sociologue.
  (55)

- expérimentation du fonctionnement par ateliers ou sous-groupes de travail.
  (56)

Il existe sans doute d'autres recherches menées par les écoles ou des groupes professionnels. Celles mentionnées ici sont les seules sur lesquelles nous ayons pu recueillir des informations.

2.1.4. Recherches données à contrats à des chercheurs de l'extérieur

- Essai de classification des écoles élémentaires de la C.E.C.M.
  (57) (58)

Cette étude fait suite à un premier essai de classification effectué en 1968 par le responsable des initiatives en milieux défavorisés. (59)

Elle donnera lieu, par la suite, à un premier essai de classification des écoles secondaires.
(60)

- Etude de l'arriération pédagogique selon la matière, le milieu social et le sexe.
(61)
- Consultation des écoles désignées sur l'Opération Renouveau.
(62)

Ce projet fut mené (en 1971) par le Conseil de développement social du Montréal métropolitain en collaboration avec les responsables de l'Opération Renouveau. Son objectif était: "de permettre à un groupe de parents de faire connaître leur réaction à un nouveau programme instauré, il y a un an, en vue de venir en aide aux écoles de milieux défavorisés". (ibid p. 1.)

Il conduisit à la production d'un document audio-visuel qui devait servir d'instrument d'animation dans le milieu. Il s'agissait d'une bande magnétoscopique où l'on avait enregistré un groupe de parents discutant sur le thème de l'école en milieux défavorisés en général et sur l'Opération Renouveau, en particulier. A notre connaissance, ce projet n'eut pas de suite.

- L'évaluation de l'Opération Renouveau. -
  Proposition et documents de travail.

Les responsables de l'Opération Renouveau avaient approché une firme de l'extérieur et leur avaient demandé un plan d'évaluation du projet. La consultation n'eut pas de suite. (63)

- Rencontre d'évaluation de l'Opération Renouveau.

Au cours de cette rencontre, des chercheurs de l'extérieur ainsi que des personnes impliquées dans l'Opération Renouveau échangèrent sur la possibilité d'évaluer le projet. Les chercheurs de l'extérieur exprimèrent l'avis que, tel que conçu, l'Opération Renouveau n'était pas évaluable. (64)

- Evaluation des projets spéciaux

A la fin de la première année, des projets spéciaux, on confia l'évaluation à un sociologue de l'Université du Québec.
(65)

3. ANALYSE CRITIQUE

On peut certes dire que la préoccupation de développer la recherche a toujours été présente dans le cadre de l'Opération Renouveau. On semblait mal se représenter cependant les orientations que l'on aurait voulu lui voir prendre.

On peut généralement regrouper les recherches en quatre grandes catégories suivant qu'elles soient de nature descriptive, analytique, expérimentale ou évaluative.

- On appellera évaluatives toutes recherches qui visent à juger de l'efficacité d'un programme.

- On appellera descriptives toutes recherches qui recueillent et organisent des informations sur un sujet donné.

- On appellera analytiques toutes recherches qui, à partir des informations recueillies visent à établir des hypothèses explicatives.

- On appellera expérimentales toutes recherches qui vérifient les hypothèses posées en introduisant des variables dans une situation définie et en analysant les effets produits.

Il est évident que la distinction entre ces catégories est souvent tenue et liée à un détail. Ainsi, il existe peu de recherches purement descriptives dans la mesure où toute

collecte de données peut conclure à l'établissement d'hypothèses explicatives. A titre d'exemple, on peut cependant mentionner comme faisant partie de cette catégorie, les "Essais de classification des écoles de la C.E.C.M" ou encore "L'étude des caractéristiques des enfants du pré-scolaire" effectuée dans le cadre du projet langage. On peut dire que ces études se limitent à décrire une situation dans la mesure où telles quelles, elles ne sont pas poussées jusqu'à l'interprétation des données. En général, les études statistiques entrent dans cette catégorie. Dans sa première phase, le projet de caractérisation des écoles secondaires est aussi de type descriptif, toutefois, d'après la suite qui lui sera donnée, il pourra également entrer dans la catégorie évaluative, par le fait que le modèle adopté devrait permettre de suivre l'évolution des écoles en fonction des changements qui y seront apportés.

Le cas du projet DEDAPAM est plus subtil surtout, si on le compare au projet langage (1ère partie). En effet, tous deux, sont des études comparatives du développement des enfants montréalais d'âge pré-scolaire et sont par ce fait, à cheval sur les 2 catégories. La différence entre les deux projets tient au fait du nombre de variables considérées dans les deux cas. En effet, dans le cas de DEDAPAM on a défini la variable milieu de façon très globale et l'on a utilisé un seul type de mesure (Q.I.) de sorte que, face aux résultats obtenus on ne

peut en conclusion que constater l'absence de différence entre les enfants des trois milieux[1]. Dans le projet LANGAGE, par contre, le schème inclut plusieurs variables. Ainsi, le milieu socio-économique a été défini en fonction des facteurs quartier, revenu des parents et scolarité des parents; de même 5 types de mesures ont été utilisés pour l'évaluation des enfants. Un tel schème devrait donc permettre d'identifier un certain nombre de variables susceptibles d'influencer le développement psycholinguistique et de pousser plus loin les hypothèses explicatives.

La distinction entre recherches analytiques et recherches expérimentales est plus simple à faire. Les recherches analytiques partent d'une description d'une situation sans intervenir dans la situation. Les recherches expérimentales par contre, jouent sur les facteurs susceptibles de changer la situation à l'étude pour en évaluer les effets. On peut inclure dans cette dernière catégorie la recherche-action par le fait qu'elle vise aussi et surtout à modifier des situations. Dans la mesure où les recherches évaluatives seront conçues comme un processus continu intégré à l'action et visant le réajustement constant des interventions, on pourrait également les considérer comme de la recherche action.

---

1. On devra sans doute faire une distinction pour une partie du projet qui devait étudier l'influence sur les résultats de la situation de tests.

L'analyse des recherches entreprises permet de faire ressortir les tendances qui se sont dessinées au cours des 5 années de l'Opération Renouveau. On constate d'abord l'importance accordée à l'évaluation. Même si l'on n'avait pas prévu les mécanismes nécessaires pour une évaluation scientifique de l'ensemble de l'Opération Renouveau, ce souci a toujours été présent. Les modes d'évaluation ont toutefois varié et ont surtout été de nature qualitative (rencontres, discussions, sondage, etc., ...). Un programme cependant a été évalué suivant une méthode scientifique établie (évaluation des maternelles). Quant à la présente étude c'est une évaluation de type analytique.

La préoccupation de se donner des instruments de gestion objectifs a conduit à des recherches descriptives qui permirent une caractérisation des écoles en fonction d'un certain nombre de critères. Enfin deux recherches de type analytique se poursuivent tandis qu'une seule recherche à caractère expérimental est en marche.

Si l'on tient compte, en plus des recherches directement rattachées à l'Opération Renouveau, des autres recherches mentionnées, il est évident que depuis cinq ans, on a surtout privilégié des recherches de type descriptif et évaluatif c'est-à-dire des recherches susceptibles d'influencer surtout les décisions administratives.

Il y aurait donc lieu de penser à développer davantage des recherches expérimentales, en particulier des recherches-action, si l'on veut rejoindre également les préoccupations des enseignants. Dans ce sens, il serait souhaitable que l'on pense à mettre sur pied une école-pilote où l'on pourrait expérimenter les principes d'action énoncés dans le présent document.

Des relevés de recherches effectués, on constate également une concentration des recherches au niveau pré-scolaire et une participation plus marquée du Bureau de psychologie. En outre, contrairement au souhait exprimé dans les politiques, on peut déplorer l'absence de collaboration avec les universités.

Etant donné le nombre relativement peu nombreux de chercheurs, on n'avait pas senti jusqu'à présent la nécessité d'organiser la recherche. Les chercheurs relevaient des bureaux professionnels auxquels ils étaient rattachés et disposaient de beaucoup d'autonomie par rapport au développement et à la réalisation de leur projet. La recherche prenant de l'expansion et étant appelée à en prendre davantage, ce besoin se fait de plus en plus sentir.

L'ampleur des problèmes auxquels on voudrait s'attaquer, les limites des méthodes de recherches actuelles, le manque de personnel en recherche, les limites budgétaires, sont quelques-uns des facteurs qui motivent une plus grande planification et une meilleure coordination de la recherche. Si l'on veut que la recherche colle aux préoccupations des différents agents de l'éducation et qu'elle leur apporte des éléments de réponses, il faut lui donner les conditions requises à son développement.

REFERENCES

(1) _____ (1971) Bilan des activités 1970-1971 et orientations futures de l'Opération Renouveau, document inédit, Division des services spéciaux, C.E.C.M.

(2) BONNIER-TREMBLAY, F. (1972) Etude des caractéristiques du développement de l'enfant de milieu défavorisé âgé de 4 à 5 ans, résultats obtenus lors d'une première évaluation faite en octobre-novembre 1971, document inédit, Bureau de psychologie C.E.C.M.

(3) BONNIER-TREMBLAY, F., TASSE-CHAPLEAU, L., PIERRE-JOLY, R., (1973) DEDAPAM Rapport de cheminement 1971-72. Bureau de psychologie C.E.C.M.

(4) BONNIER-TREMBLAY, F. (1973) DEDAPAM communication lue au 3e congrès de l'A.L.P.Q, (mai 1973).

(5) BONNIER-TREMBLAY, F., TASSE-CHAPLEAU, L. (1973) Critères de correction pour les échelles coordination occulo-manuelle et langage du Griffiths mental dévelopment scales, Bureau de psychologie C.E.C.M.

(6) BERNIER, R. (1972) Opération Renouveau 1971-72: vers une évaluation objective (document de travail),octobre 1972

(7) BERNIER, R. (1972) Projet d'analyse systémique de l'Opération Renouveau document de travail, Division des services spéciaux C.E.C.M.

(8) PIERRE-JOLY, R. (1972) Evaluation du projet Opération Renouveau (Elaboration d'un modèle de recherche (E.P.O.R.) document de travail, Division des services spéciaux C.E C.M.

(9) PIERRE-JOLY, R. (1973) Elaboration d'un programme de langage pour enfants de 4 ans et 5 ans en milieux défavorisés in l'enfant exceptionnel, vol 9 no 3

(10) PIERRE-JOLY, R., AUDY, P. (1973) Recherche sur l'utilisation du sociogramme au pré-scolaire, document de travail, Bureau de Psychologie C.E.C.M.

(11) AUDY, P. (1974) Que vaut la sociométrie au pré-scolaire? rapport de recherche remis au Bureau de psychologie C.E.C.M.

(12) LAURENCELLE L., BEAUSEJOUR R., HOUDE, L. (1974) Projet normes C.E.C.M. pour le WISC rapport tehcnique, Bureau de psychologie C.E.C.M.

(13) LAURENCELLE L., BEAUSEJOUR R., HOUDE L. (1974) Projet normes C.E.C.M. pour le WISC rapport public, Bureau de psychologie C.E.C.M.

(14) BERNIER, R. (1973) Analyse de système de l'Opération Renouveau (Document de travail), Division des services spéciaux C.E.C.M.

(15) BERNIER, R. (1973) Liste des variables impliquées dans les définitions des programmes de l'Opération Renouveau Division des services spéciaux C.E.C.M.

(16) BERNIER, R. (1973) Description graphique de l'Opération Renouveau comme système (éléments d'analyse critique) Division des service spéciaux C.E.C.M.

(17) BERNIER, R. (1973) Inventaire des expériences du personnel enseignant supplémentaire de l'Opération Renouveau en 1972-73. Division des services spéciaux C.E.C.M.

*(18) PIERRE-JOLY, R. (1973) Les fondements d'un programme de langage

*(19) PIERRE-JOLY, R. (1974). Etude longitudinale (rapport préliminaire).

*(20) PIERRE-JOLY, R., FORTIN, S. (1974) Caractéristiques des enfants du pré-scolaire à la C.E.C.M. (étude statistique).

*(21) LARAMEE-DENIS, C., PIERRE-JOLY, R. (1974) Activités en maternelle 4 ans (essais de définition des objectifs et des méthodes)

* Documents publiés dans la série "Recherche sur le développement psycholinguistique des enfants de milieux défavorisés, Bureau de psychologie C.E.C.M.

(22) PIERRE-JOLY, R. (1975) L'éducation en milieux défavorisés Actes d'un symposium tenu dans le cadre du XIe congrès du C.Q.E.E. publié par la C.E.C.M.

(23) BONNIER-TREMBLAY, F., TASSE-CHAPLEAU, L., PIERRE-JOLY, R. (1974) Projet de recherche DEDAPAM in la Revue internationale de l'enfance pré-scolaire OMEP vol. 6, no 2

également paru dans Prospective, vol. 10, no 1.

(24) BONNIER-TREMBLAY, F. (1975) Une évaluation de l'apport de la maternelle 4 ans et de la maternelle 5 ans plein temps, Bureau de psychologie C.E.C.M.

(25) PIERRE-JOLY, R. (1975) Quelques réflexions sur les caractéristiques d'un programme inspiré de la théorie piagétienne

(26) BOURQUE, A., BOURQUE M. (1975) Etude statistique des résultats aux tests: Leiter, P.L.S.C. et P.L.S.E. (rapport technique).

(27) LAZURE, R. (1975) Analyse syntaxique (rapport préliminaire)

(28) CRESPO, M. (1974) L'Opération Renouveau: un nouvel élan. Quelques notes pour une recherche et évaluation cohérente au secondaire en milieux défavorisés. Document inédit, Division des services spéciaux C.E.C.M.

(29) CRESPO, M. (1974) Une action d'envergure au secondaire Document inédit, Division des services spéciaux C.E.C.M.

(30) CRESPO, M. (1974) Projet de caractérisation des écoles secondaires en milieux défavorisés. Phase I: Préalables descriptifs. Document inédit. Division des services spéciaux C.E.C.M.

(31) CRESPO, M. (1974) Paramètre pour une action éventuelle au secondaire (milieux économiquement faibles). Document inédit, Division des services spéciaux C.E.C.M.

(32) CRESPO, M. (1974) Le débat sur l'Opération Renouveau l'emploi de données imprécises. Document inédit. Division des services spéciaux C.E.C.M.

(33) N'GUYEN, A. (1974) La perception de l'école par les enfants parents et professeurs des quartiers défavorisés: continuité ou discontinuité avec les aspiration éducationnelle du milieu? Division des services spéciaux C.E.C.M.

(34) N'GUYEN, A. (1975) La culture de l'école face aux milieux socio-économiquement faibles. Division des services spéciaux C.E.C.M.

(35) LEBLANC-ACHILLE, E. (1970) Les absences scolaires à la C.E.C.M. étude des absences des élèves du niveau élémentaire français de la C.E.C.M. pour l'année 1968-69. Division des services spéciaux C.E.C.M.

(36) CRESPO, M. (1973) L'absentéisme dans les écoles secondaires françaises de la C.E.C.M. (1971-73): description et essai d'explication. Division des services spéciaux C.E.C.M.

(37) GRAND'MAISON-BOURBEAU, A (1973) L'assiduité scolaire dans les écoles élémentaires de la C.E.C.M. participant à l'Opération Renouveau (écoles désignées). Bureau de Service Social. Division des services spéciaux C.E.C.M.

(38) GRAND'MAISON-BOURBEAU, A. (1973) Le contrôle des absences dans les écoles élémentaires. Bureau de service social. Division des services spéciaux C.E.C.M.

(39) BOURBEAU, A.C., PINÇON, D. (1974) Absentéisme à la C.E.C.M. Bureau de service social. Division des services spéciaux C.E.C.M.

(40) DECROIX, CH. (1970-71) Enquête sur les "drop-out" (1970-71). Polyvalente Emile Nelligan, C.E.C.M., région II, Service d'Orientation.

(41) BOURBEAU, A.G. (1974) Rapport sur les activités réalisées par le comité d'étude sur l'abandon scolaire. Bureau de service social. Division des services spéciaux. C.E.C.M.

(42) FOREST-LINDEMANN, M., OTIS, R. (1973) Synthèse des recherches sur l'analyse et la modification du comportement en milieu scolaire. Vol. I. Bureau de Psychologie. Division des services spéciaux, C.E.C.M.

(43) Idem (1974) Vol. II

(44) OTIS, R., FOREST-LINDEMANN, M. (1974) L'analyse et la modification du comportement en milieu soclaire. Bureau de psychologie. Division des services spéciaux, C.E.C.M.

(45) _____(1974) Programme d'analyse et de modification du comportement. Bureau de psychologie. Division des services spéciaux, C.E.C.M.

(46) _____(1974) Projet d'un centre pour enfants identifiés comme mésadaptés socio-affectifs. Bureau de psychologie. Division des services spéciaux, C.E.C.M.

(47) _____(1975) Synthèse des recherches sur l'analyse et la modification du comportement en milieu scolaire. Vol. III. Division des services spéciaux, C.E.C.M.

(48) _____ (1975) L'analyse et la modification du comportement en milieu familial. Bureau de psychologie. sous presse

(49) DE RIVE, A. (1973) Sondage sur l'orientation des étudiants du secondaire V. Bureau de l'orientation, C.E.C.M.

(50) DE RIVE, A. (1974) Statistiques sur les admissions dans les collèges participant au SRAM. Bureau de l'orientation. Division des services spéciaux, C.E.C.M.

(51) LEDUC, Y. (1972) Etude du 1er groupe de maternelles 4 ans (1970-71). Bureau de la récupération scolaire. Division des services spéciaux, C.E.C.M.

(52) LEDUC, Y. (1973) Recherche sur le groupe des enfants de la maternelle 4 ans en 1971-72. Bureau de la récupération scolaire. Division des services spéciaux, C.E.C.M.

(53) LAQUERRE, M., LACERTE, C., FITZGIBBON, A. (1974) L'échec académique en milieu défavorisé et ses incidences sur le développement de l'adolescence. Bureau de l'orientation. Division des services spéciaux, C.E.C.M.

(54) BOLDUC, G. (1974) Valeurs perceptions, aspirations et besoins des parents de Pierre-Dupuy. Bureau de Service social. Division des services spéciaux, C.E.C.M.

(55) CRESPO, M. (1975) Evaluation de l'expérience mi-temps pédagogique et mi-temps sportif de l'école Garneau. Analyse préliminaire. Division des services spéciaux, C.E.C.M.

(56) MARTIN, C. (1974) Projet Champlain. Région II, C.E.C.M.

(57) FOREST, C. (1972) Handicaps socio-pédagogiques de la clientèle de la C.E.C.M. Division des services spéciaux, C.E.C.M.

(58) _____ (1972) Handicaps socio-pédagogiques des écoles élémentaires de la C.E.C.M. Division des services spéciaux, C.E.C.M.

(59) HEBERT, C. (1968) Essai de classification des écoles de la C.E.C.M. selon le degré de désavantage, document de travail, Bureau de l'orthopédagogie, C.E.C.M.

(60) _____(1973) Essai de classification des écoles secondaires de la C.E.C.M. en fonction de leur degré de désavantage. Division des services spéciaux, C.E.C.M.

(61) FOREST, C. (1974) L'arriération pédagogique selon la matière, le sexe et le milieu social. Division des services spéciaux, C.E.C.M.

(62) SIMARD, M. (1971) Cinquième consultation: "Opération Renouveau". Les écoles en milieux défavorisés. Projet de consultation populaire du Conseil de développement social du Montréal métropolitain.

(63) _____ (1971) L'évaluation de l'Opération Renouveau. (Proposition et document de travail.) Multi-services professionnels.

(64) BAULU, P. MARCEAU, M.-P. (1972) Réunion de consultation sur l'évaluation de l'Opération Renouveau (Compte rendu).

(65) LEFEBVRE, Y. (1974) Essai d'évaluation des projets spéciaux à l'Opération Renouveau, texte présenté à la Division des services spéciaux, C.E.C.M.

RECOMMANDATIONS

RECHERCHE ET EVALUATION

Considérant l'intérêt qu'ont porté à la recherche les responsables depuis le début de l'Opération Renouveau et le développement qu'elle a connu depuis cinq ans;

Considérant l'absence d'un plan d'ensemble pour la recherche;

Considérant qu'on a privilégié jusqu'à présent un certain type de recherches et la nécessité qu'il y a de développer des modèles de recherches qui répondent mieux aux besoins du milieu;

Considérant l'ampleur des nouveaux champs de recherches à explorer en fonction des nouvelles orientations et les limites des méthodes de recherches actuelles;

Considérant la nécessité de soutenir les recherches originant du milieu;

Considérant l'importance de la recherche pour l'innovation;

Considérant les difficultés rencontrées dans l'évaluation du plan quinquennal;

Considérant qu'on n'a pas donné suite à la politique proposant la mise sur pied d'une école-pilote;

Nous recommandons:

56. Qu'on continue à développer la recherche;

57. qu'on mette en place les mécanismes nécessaires de planification et de coordination de la recherche dans le cadre de l'Opération Renouveau;

58. qu'on prévoie dès maintenant les mécanismes d'évaluation pour le prochain plan d'action;

59. que suite au dépôt du présent rapport, on forme un comité d'études qui pense et voit à la mise sur pied d'une école-pilote;

60. qu'on mette sur pied une école-pilote où l'on pourrait expérimenter les principes mis de l'avant dans le présent rapport.

PROJETS SPECIAUX

1. OBJECTIFS

1.1. Objectif global

1.1.1. Intensifier les ressources pédagogiques régulières et spéciales

La pédagogie devra tenir compte des caractéristiques et des besoins particuliers de ces enfants tant dans les programmes que dans la méthodologie. On devra entre autres accorder plus de soin aux activités qui ont une influence plus grande sur le développement verbal et culturel. Les mesures d'éducation spéciale dont la valeur est déjà démontrée devraient être accordées à la mesure des besoins identifiés.

1.1.2. Créer des liens plus étroits entre l'école et la famille

Il faut ouvrir la porte de l'école aux parents et découvrir les formules qui favorisent leur participation. Il est essentiel, pour que l'action de l'école porte fruits, que l'on agisse avec et sur les familles.

1.1.3. Investir dans le capital humain

La compétence des principaux et celle des maîtres, leur compréhension du problème et leur engagement sont évidemment condition essentielle au renouveau souhaité.
(Politiques de la C.E.C.M. en milieux défavorisés - avril 1970.)

1.2. Objectifs particuliers

1.2.1. Objectifs de réalisation

Favoriser une certaine décentralisation de l'Opération Renouveau en permettant aux écoles désignées de mettre sur pied elles-mêmes des projets répondant à leurs besoins propres.

1.2.2. Objectifs d'efficacité

1. Que l'Opération Renouveau en arrive à personnaliser beaucoup plus les projets en fonction des besoins particuliers de chaque milieu.

2. Que l'équipe de chacune des écoles désignées se sente directement impliquée dans la poursuite des objectifs de l'Opération Renouveau.

3. Que puissent être mis sur pied des projets novateurs qui constituent un véritable impact dans le milieu scolaire en modifiant fondamentalement soit:

   - les attitudes
   - la méthodologie
   - le contenu de l'enseignement
   - les conduites
   - les relations école-milieu
   - les relations enseignant-élève

(Lettre adressée au Service des Etudes par M. Claude Hébert, le 18 sept. 1973.)
(Rapport d'évaluation des PROJETS SPECIAUX par M. Yvon Lefebvre, août 1974, p. 13.)

2. MODALITES

2.1. Historique

Lors de la présentation de budget de fonctionnement de l'Opération Renouveau pour l'année 1973-74, le Comité de coordination interne[1] proposait que soit réservée une somme de $50,000.00 pour la réalisation de projets spéciaux, c'est-à-dire de projets élaborés par les écoles.

---

1. Le Comité de coordination interne (C.C.I.) est composé du directeur de la Division des services spéciaux, du directeur des services spéciaux, secteur anglais, du directeur des projets spéciaux, des sous-directeurs des régions I, II, III, A, des responsables de l'Opération Renouveau, secteurs français et anglais et de la responsable du service social à l'Opération Renouveau.

En 1974-75, la somme réservée pour les projets spéciaux s'élevait à $70,000.00.

2.2. Bilan

2.2.1. Sélection des projets

1973-74 En même temps qu'il acceptait la formule des projets spéciaux, le C.C.I. voyait à la formation d'un comité de sélection des projets.

La première année, le comité était composé du:

- responsable des initiatives en milieux défavorisés
- "coordinator of special projects"
- directeur de l'école Victor-Doré.

Les projets devaient être étudiés en fonction:

1. du besoin auquel le projet veut répondre
2. du caractère novateur du projet
3. de la participation des enseignants et des parents dans l'élaboration des projets.

Dans le document de présentation adressé aux écoles, un certain nombre d'exemples étaient donnés.

Sur 29 projets présentés, 14 étaient acceptés par le comité de sélection. Cette année-là, l'évaluation du programme "projets spéciaux" était confiée à un sociologue de l'université du Québec.

1974-75 Le formulaire de présentation des projets spéciaux pour 1974-75 apporte certaines précisions quant aux

a) objectifs visés, aux

b) critères de sélection et aux

c) procédures à suivre.

a) Objectifs visés

- Que les agents du milieu puissent définir leurs besoins.

- Que les agents trouvent les moyens d'y apporter des réponses adéquates.

- Que les agents maximisent l'utilisation des ressources disponibles.

- Que les agents suivent le déroulement de la réalisation du projet en vue de contrôler la qualité de l'action.

Les termes utilisés sont précisés comme suit:

agent: personne engagée dans un projet, soit au niveau de l'élaboration et/ou de l'exécution (enfants, parents, personnel de service, enseignants, membres de la direction)

besoin: nécessité ressentie dans le milieu.

Exemple à l'appui:

1. alimentation: 1) faire le marché
   2) cuisine
   3) dégustation

2. créativité-motricité:
   1) artisanat
   2) jardinage
   3) travaux manuels
   4) bricolage

3. développement de la personnalité: valorisation individuelle et collective

4. langage: communication
   verbale
   non verbale
   lecture
   écriture

5. connaissance du quartier

6. méthodologie novatrice susceptible de répondre à des besoins académiques.

b) Critères de sélection

- adéquation des projets à des besoins spécifiques de chacun des milieux
- concertation des enfants, des parents, des services, des professeurs et de la direction dans l'élaboration du projet
- implication des agents du milieu dans la réalisation du projet
- prévision de toutes les étapes de réalisation du projet (objectifs, étapes et moments de réalisation, mode d'évaluation)

- permettre à l'enfant de mieux connaître son environnement immédiat et de se réaliser selon son identité propre

- ingéniosité à utiliser le plus possible les ressources du milieu.

Chacun des critères devaient être pondérés de la façon suivante:

Les quatre premiers critères étaient évalués sur (10) et les deux derniers sur (5), suivant l'échelle excellent, très bien, faible, passable. Maximum possible (50).

c) Procédures

Cette année-là, 2 comités devaient procéder à la sélection des projets. Chacun des comités était formé de:

- 1 parent (neutre)
- 1 professeur (neutre)
- 1 principal (neutre)
- 1 responsable de l'Opération Renouveau

On spécifiait également que

- les projets devaient être présentés sur le formulaire officiel, c'est-à-dire en précisant:
  - l'objectif poursuivi
  - la situation à modifier
  - la situation désirée
  - les étapes de réalisation
  - le temps prévu
  - les critères d'évaluation
- le projet devait être planifié pour une période d'un an seulement
- on devait s'en tenir à l'échéancier prévu
- on ne pouvait demander l'ajout de personnel permanent
- l'argent serait affecté à chaque projet, tout en respectant les demandes de l'ensemble.

On ajoutait que les projets ne seraient pas sélectionnés en fonction de l'ampleur de la subvention demandée mais de la qualité du projet et de son adéquation aux critères de sélection.

On voulait également répondre aux plus de demandes possibles.

Sur 60 projets présentés, 39 ont été acceptés.

L'évaluation de chacun des projets est laissée aux écoles; l'évaluation globale devrait être effectuée en fin d'année par les responsables de l'Opération Renouveau.

3. ANALYSE CRITIQUE

3.1. En fonction des budgets demandés

TABLEAU I

BUDGET DE FONCTIONNEMENT DE CHACUN DES PROJETS SPECIAUX

POUR 1973-74 ET 1974-75

	1973-74	1974-75
moins de $1,000.00	4 projets	20 projets
de $1,000.00 à $2,000.00	1 projet	11 projets
de $2,000.00 à $3,000.00	2 projets	7 projets
de $3,000.00 à $4,000.00	4 projets	1 projet
de $4,000.00 à $7,000.00	3 projets	

Le tableau I indique certaines différences entre les projets présentés en 1973-74 et 1974-75 quant au budget demandé. Ainsi, en 1973-74, 7 projets sur 14 ont reçu un budget de moins de $3,000.00 et 7 autres un budget de $3,000.00 à $7,000.00. En 1974-75, 38 projets sur 39 ont reçu un budget de moins de $3,000.00 et un seul, un budget de $3,100.00. Cette diminution des coûts des projets pourrait laisser croire que les écoles ont réalisé que la valeur d'un projet ne tient pas tellement à son coût; il est probable toutefois que plusieurs facteurs expliquent ce phénomène.

3.2. En fonction des objectifs poursuivis

Dans son essai d'évaluation des projets spéciaux pour 1973-74, Y. Lefebvre faisait ressortir des différences régionales au niveau des projets présentés notamment en ce qui a trait aux objectifs poursuivis (besoins formulés). La classification des projets de 1974-75 en fonction des mêmes catégories confirme ces différences (tableau II).

En fait, cette année, comme l'an dernier, les projets se répartissent dans deux catégories: valorisation, expression, motivation des enfants et apprentissage. Les projets de la première catégorie, en particulier les projets de 1974-75, touchent surtout à l'organisation de classes de plein air et d'ateliers favorisant la créativité. Les projets de la deuxième catégorie sont surtout des projets de récupération.

TABLEAU II

CLASSIFICATION DES PROJETS SPECIAUX 1973-74 ET 1974-75 EN FONCTION DES OBJECTIFS POURSUIVIS ET DES REGIONS ADMINISTRATIVES

Objectifs \ Région	I		II		III		A		TOTAL	
	73-74	74-75	73-74	74-75	73-74	74-75	73-74	74-75	73-74	74-75
Valorisation, expression motivation des enfants[1]	6	4	2	10	2	7	3	3	13	20
Valorisation des parents	1	1	1	1					2	2
Apprentissage	3	3	7	6		1	1	2	11	9
Connaissance du milieu	1		1	1			2		4	1
Perfectionnement des professeurs		1	1						1	1

1. Nous avons regroupé ensemble les catégories 1 et 6 telles que définies par Y. Lefebvre dans son document.

3.3. En fonction des personnes participantes

TABLEAU III

PERSONNES PARTICIPANTES A L'ELABORATION DES PROJETS EN 1973-74 SELON LES REGIONS ADMINISTRATIVES

REGION / GROUPE	I	II	III	A	TOTAL
PARENT	4	1			5
PROFESSEUR	7	10	2	5	22
DIRECTION	7	8	2	3	20
ENFANT				1	1
PARAPEDAGOGIQUE	5	2	1	1	9
SPECIALISTE-ANIMATEUR		1		3	4

Le tableau III fait également ressortir des différences régionales au niveau de la participation des différents agents dans l'élaboration des projets pour 1973-74.

Comme cette année les directives spécifiaient que les projets devaient être signés à la fois par la direction, un représentant des enseignants et un représentant des parents, on pourrait croire que tous les projets aient été

préparés en collaboration, par les trois instances. Il est douteux toutefois que tel était le cas si on analyse la présentation des projets et si l'on tient compte des commentaires de plusieurs personnes impliquées dans les écoles. Malgré tout, il semble qu'il y ait eu une plus grande participation des différents agents.

3.4. Projets spéciaux

Non prévus dans les politiques initiales de l'Opération Renouveau, les projets spéciaux devaient lui donner une nouvelle orientation. Mis de l'avant en 1973, ils dessinaient une tendance à une décentralisation de plus en plus grande vers les écoles. A l'intérieur de ces projets, les écoles étaient appelées à définir elles-mêmes leurs besoins et à prévoir les moyens d'y répondre. On voulait par là susciter dans les écoles l'intérêt pour la recherche de solutions nouvelles et mieux adaptées aux besoins du milieu. On voulait aussi, surtout la deuxième année, que les projets favorisent une prise en charge de l'école par les différents agents de l'éducation, c'est-à-dire la direction, le personnel enseignant, le personnel des services aux étudiants et les parents.

Il fallait toutefois tenir compte du cheminement de chacune des écoles, de l'engagement des équipes-écoles,

de leur ouverture sur le milieu. Malgré les efforts de systématisation déployés par les responsables de l'Opération Renouveau, toutes les écoles n'étaient pas prêtes à endosser les objectifs et à fonctionner suivant la méthode proposée. Habituées jusque-là à se voir attribuer des mesures en fonction de normes établies, les écoles n'avaient pas été formées à planifier des programmes de changement en fonction d'une analyse de leurs besoins. La présence d'animateurs dans 2 régions a contribué, la seconde année, à faire évoluer certaines écoles suivant la démarche proposée. Mais l'analyse des projets de cette année met encore en évidence l'insuffisance des ressources. Les écoles auraient besoin d'être soutenues tout au long de la réalisation des projets.

RECOMMANDATIONS

PROJETS SPÉCIAUX

Considérant les effets positifs et stimulants de ce programme pour la consolidation des équipes-école;

Considérant que l'objectif final de ce programme est de conduire chacune des écoles à une plus grande autonomie;

Considérant la nécessité de respecter le cheminement de chacune des écoles;

Considérant l'intérêt d'une formule semblable pour susciter l'innovation;

Considérant qu'à ce jour les écoles désignées n'ont pas obtenu tout le soutien nécessaire à la conception et à la réalisation des projets;

Nous recommandons:

61. Que la formule de "projets spéciaux" devienne un programme;

62. que cette formule s'étende graduellement aux "projets annuels";

63. que les écoles désignées reçoivent le soutien nécessaire à la préparation, présentation, réalisation et évaluation des "projets spéciaux";

64. qu'à cette dernière fin, on augmente le personnel selon les besoins.